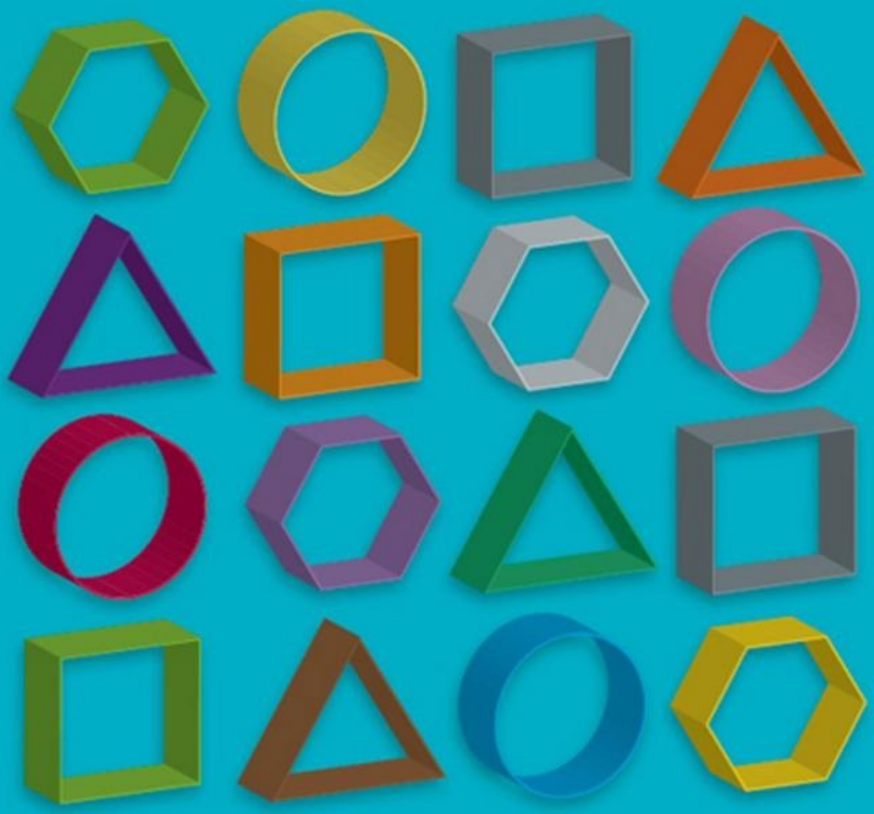
Mary Kalantzis y Bill Cope

RECURSOS EDUCATIVOS

Nuevo aprendizaje

Elementos de una ciencia de la educación



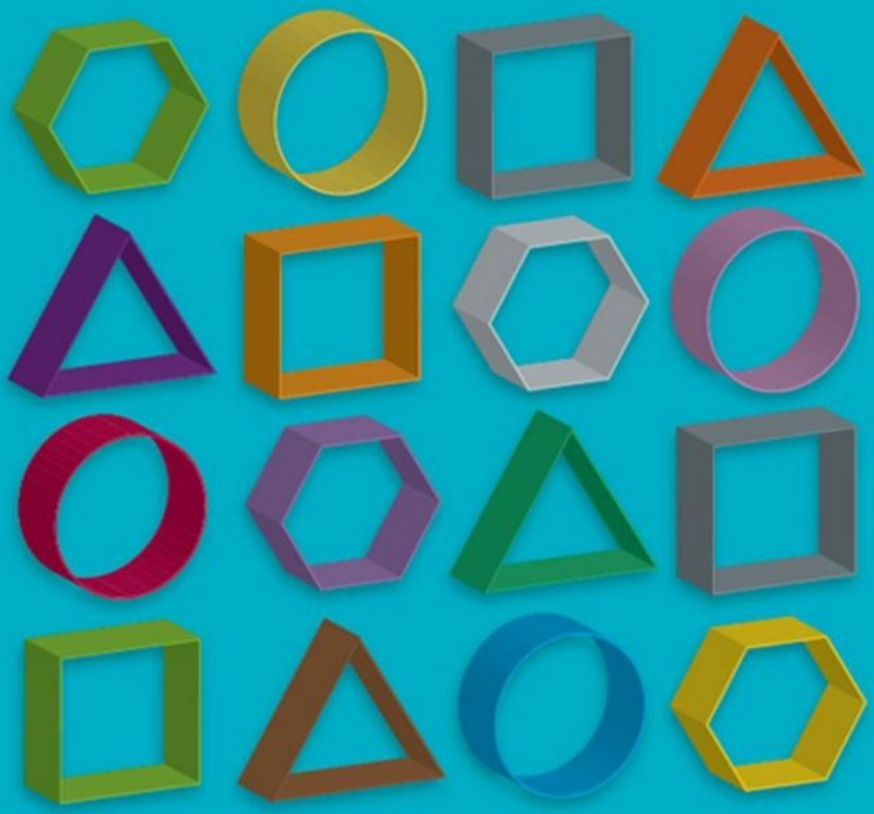
Octaedro Editorial

Mary Kalantzis y Bill Cope

RECURSOS EDUCATIVOS

Nuevo aprendizaje

Elementos de una ciencia de la educación



Octaedro Editorial

Nuevo aprendizaje

Elementos de una ciencia de la educación

Mary Kalantzis
Bill Cope

Nuevo aprendizaje

Elementos de una ciencia de la educación

Octaedro

Colección Recursos educativos

Título original: New Learning. Elements of a science of education Cambridge University Press 2012

Traducción del inglés (de la segunda edición): Cristóbal Pasadas Ureña

Primera edición en papel: febrero de 2018

Primera edición: junio de 2019

© Cambridge University Press 2012

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-17219-15-4

ISBN (epub): 978-84-17667-67-2

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Sumario

Introducción

Parte A. Introducción: cambiar la educación

Capítulo 1. El nuevo aprendizaje

Capítulo 2. La vida en las escuelas

Parte B. Contextos: cambiar las condiciones del aprendizaje

Capítulo 3. Aprender para el trabajo

Capítulo 4. Aprender educación cívica

Capítulo 5. Las diferencias de personalidad de los que aprenden

Parte C. Respuestas: formas de aprender y de enseñar

Capítulo 6. La naturaleza del aprendizaje

Capítulo 7. Conocimiento y aprendizaje

Capítulo 8. Pedagogía y currículo

Capítulo 9. Las comunidades de aprendizaje en acción

Capítulo 10. Medición del aprendizaje

Referencias

Índice temático

Índice

Introducción

El arte de enseñar y la ciencia de la educación

La enseñanza acontece en cualquier sitio. Muchas personas son absolutamente buenas en la enseñanza de manera natural. Explican las cosas con claridad. Son pacientes. Y tienen sus trucos para explicar justo lo suficiente, pero no demasiado, de modo que el que aprende alcanza esa sensación de estar dominando algo de forma gradual, aunque con el apoyo de una persona más experta. Los padres son educadores. Los amigos son educadores. Los trabajadores de ventas, de servicios y de mantenimiento son educadores. Los compañeros de trabajo son educadores. Se pueden descubrir prácticas de enseñanza en acción en cualquier parte y en cualquier momento de la vida cotidiana. De hecho, resulta imposible imaginarse la vida cotidiana sin ellas. La enseñanza y el aprendizaje son parte integrante de nuestra naturaleza como seres humanos.

Algunas personas declaran que son unos educadores terribles. Preferirían no tener que explicar a un novato cómo hacer algo. «Será más fácil y más rápido si lo hago yo mismo», dicen. O: «No tengo la paciencia necesaria para explicar las cosas». Estas personas son raras veces tan malas en las tareas de docencia como piensan y afirman ser. Todo el mundo ha aprendido en algún momento de su vida y ha vivido experiencias directas de haber sido enseñado por alguien. Esta docencia cotidiana es más arte que ciencia, más instintiva que articulada, y algo que nunca va mucho más allá del alcance de las capacidades de las personas.

La docencia es también una vocación, una profesión. La gente que se dedica al negocio de la enseñanza es buena en su trabajo cuando ha desarrollado y aplica la disposición y las sensibilidades de la persona que es buena educadora en la vida cotidiana.

Pero hay mucho más en la profesión docente que la mera posesión de trucos naturales, por muy bien que se lleven a la práctica. Y también existe una ciencia de la educación, que añade método y reflexión al arte de la docencia, y que aparece sustentada en todo un corpus de conocimiento especializado. Esta ciencia se pregunta y trata de responder a cuestiones fundamentales e incisivas: ¿cómo sucede el aprendizaje?, ¿cómo cabe organizar la docencia de manera que resulte más eficaz?, ¿qué cosas funcionan para los que aprenden? Y si funcionan, ¿cómo sabemos que han funcionado? La ciencia de la educación intenta responder a estas preguntas de una forma bien detallada y analizada en profundidad.

Padres, amigos y trabajadores muestran tendencia a no pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje de una manera tan sistemática como lo hacen los educadores profesionales. El pensamiento científico y la práctica sometida a una disciplina son las características que distinguen la profesión de la enseñanza del arte de enseñar. Si quieres ser profesor, te sometes a la formación en la disciplina de la educación.

Este libro constituye una introducción al pensamiento sistemático que es la ciencia de la educación, y ha sido diseñado para dos audiencias diferentes. Una de ellas la conforma un público lector general en el que se incluyen educadores profesionales interesados en reflexionar en torno a algunas cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de la profesión y la ciencia que sustenta a dicha profesión. El otro público al que se dirige el libro es la gente que se embarca en un programa de estudios que conduzca a una titulación que cualifique para enseñar. Para ambos tipos de público, este libro ofrece una síntesis de las ideas clave de la disciplina de la educación, así como del corpus de conocimientos sobre el que se construye la disciplina.

賞菊圖

Figura 0.1. Estudioso chino, de Hu Pei.

Sin embargo, más que ceñirse a una simple reflexión acerca de las tradiciones de la disciplina, esta obra se aventura en una reconceptualización de la educación para estos tiempos de cambios tan dramáticos. El título Nuevo aprendizaje apunta a la necesidad de rediseñar las maneras en que «hacemos» la educación como esa experiencia social actualmente conocida como escolarización, a fin de atender a las exigencias de estos tiempos cambiantes y de obtener beneficio de las oportunidades que esos mismos tiempos cambiantes nos ofrecen. La ciencia de la educación de hoy en día tiene que ser capaz de «leer» las condiciones sociales contemporáneas y ajustar nuestras instituciones y procesos educativos, si quiere ser realmente útil. Queremos sugerir que hoy en día se requiere una ciencia de la educación rediseñada como fundamentación de conocimientos para una profesión docente renovada. Esperamos que esta obra ayude, de por sí, a los profesionales de la educación, tanto experimentados como principiantes, a concebir de nuevo el alcance y la forma de la profesión docente y de la ciencia de la educación.

Figura 0.2. Mujer y niño mirando un libro de cuentos ilustrados, de Jacob de Gheyn II (1600).

El significado de ciencia

¿Qué es ciencia? Cuanto más profundo e importante sea un concepto, más difícil resultará definirlo, y más parecerá que se encuentra afectado por una gama amplia e incluso contradictoria de significados.

Mencionemos la palabra científico y lo primero que se nos vendrá a la cabeza es una persona en bata de laboratorio realizando un experimento. Pensaremos en la química, la física, la geología o la biología que nos enseñan en la escuela o en la universidad. Este significado de ciencia se refiere sobre todo a los mundos naturales o tecnológicos.

Pero pensemos un poquito más y nos daremos cuenta de que el término también se utiliza para describir algunas de las ciencias sociales. Para el momento en el que ya lleguemos a darnos cuenta de que la palabra abarca tanto el mundo natural como el social, su alcance ya será enorme –desde los bosques hasta la política, desde la física hasta la educación–.

Si ponemos al descubierto los significados de base de la palabra ciencia a través de una gama tan amplia de campos de aplicación, podríamos concluir que se refiere a una forma privilegiada de conocimiento, creada por gentes con competencias especiales que trabajan sobre todo en puestos de investigación, académicos o de enseñanza. Implica experimentación cuidadosa y observación enfocada. Los científicos exploran sistemáticamente fenómenos, descubren

hechos y patrones y van reconstruyendo de forma gradual todo esto en teorías que sirven para describir el mundo. Con el tiempo, llegamos a confiar en ellas como la autoridad de la ciencia.[1] Estos significados de la ciencia resultan del todo irreprochables. Desde este prisma, podríamos crear una ciencia de la educación que se centre en el cerebro como entidad biológica y en la mente como fuente de conductas (ciencia cognitiva). O podríamos programar experimentos en los que analicemos cuidadosamente los hechos del aprendizaje para poder demostrar lo que funciona o lo que no funciona. Igual que un científico médico, podríamos suministrar a algunos alumnos una determinada dosis de un cierto tipo de medicina educativa y a otros una especie de placebo, con el fin de ver si una intervención concreta produce mejores resultados en las pruebas (experimentación controlada aleatoria).[2] Esta es la visión convencional acerca de la ciencia. Y estos tipos de pensamiento pueden resultar perfectamente provechosos.

Ahora bien, a menudo nos hace falta saber más. Servirá ciertamente de gran ayuda saber algo sobre el funcionamiento de la mente, pero ¿qué hay de las condiciones culturales que también conforman a la persona pensante? Necesitamos buenas pruebas acerca de los tipos de intervenciones educativas que funcionan, pero ¿qué pasa si las preguntas de investigación que nos hacemos o las pruebas que utilizamos para evaluar los resultados únicamente pueden medir una gama muy restringida de capacidades y de conocimiento? Por ejemplo, ¿qué pasa si las pruebas pueden demostrar que la intervención funciona –las puntuaciones van hacia arriba– pero algunos alumnos no se sienten implicados en un currículo que ha sido reajustado para adaptarse a las características de las pruebas? ¿Qué ocurre si las pruebas solo tienen éxito a la hora de medir la capacidad de recordar los hechos y datos que las pruebas esperan que los alumnos hayan aprendido –respuestas simples, de elección múltiple o del tipo «Sí/No»–? Alguien que sea crítico respecto de estas «pruebas estandarizadas» podría preguntarse qué sentido tiene todo esto en un mundo en el que los hechos y los datos se pueden buscar siempre, pero donde la solución de problemas y la creatividad son ahora las capacidades más buscadas, pues puede haber más de una respuesta válida y útil para la mayoría de las cuestiones más importantes.[3]

Por estas razones queremos delinear una comprensión más amplia de la disciplina de la educación basada en una definición más abarcadora de la ciencia. No hay nada erróneo en hacer ciencia en sus sentidos más restringidos, pero siempre en la medida en que ese trabajo se vea equilibrado con la visión del panorama más grande de la ciencia.

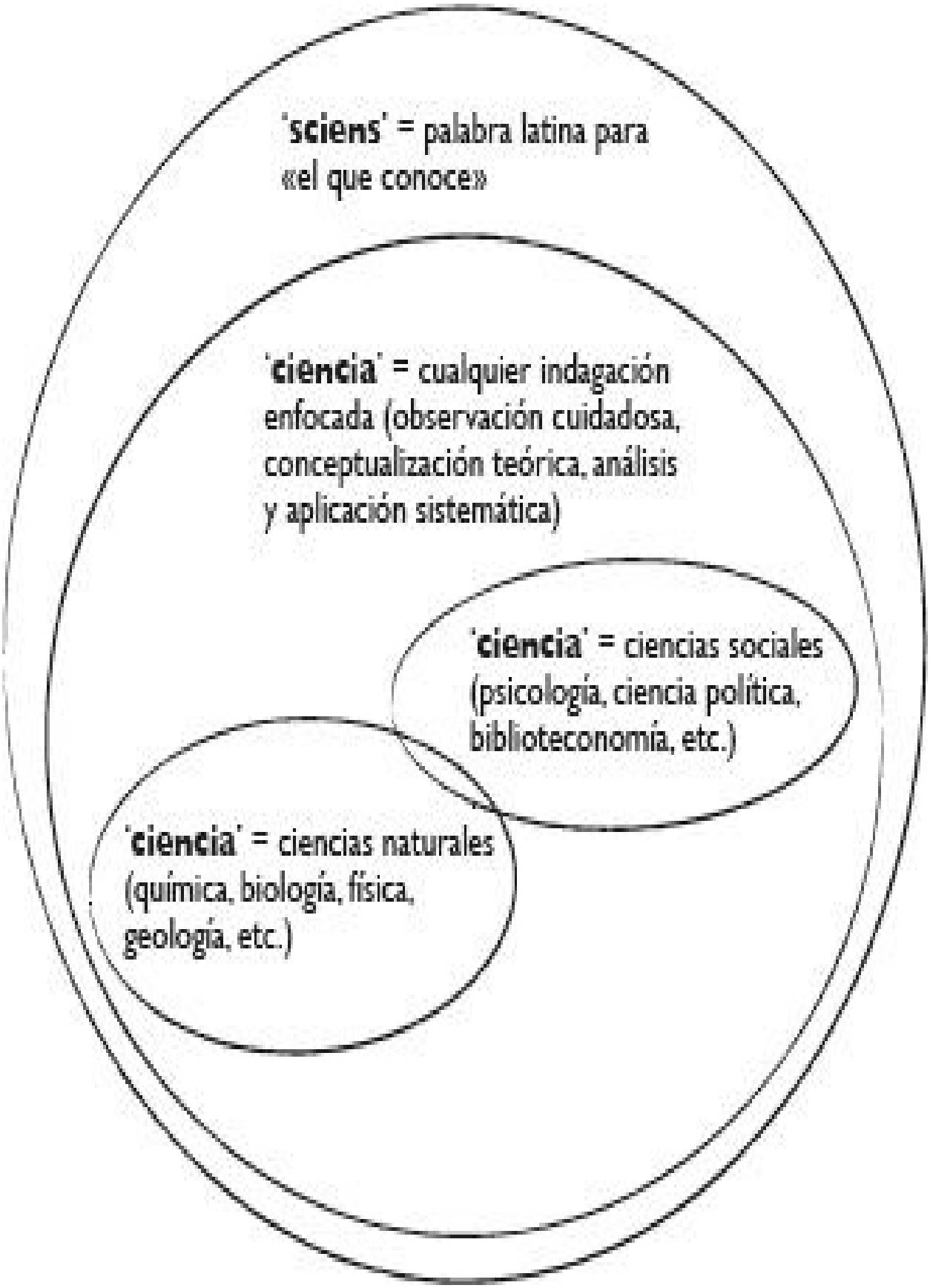

'sciens' = palabra latina para «el que conoce»
'ciencia' = cualquier indagación enfocada (observación cuidadosa, conceptualización teórica, análisis y aplicación sistemática)
'ciencia' = ciencias sociales (psicología, ciencia política, biblioteconomía, etc.)
'ciencia' = ciencias naturales (química, biología, física, geología, etc.)

Figura 0.3. Significados de ciencia.

El término ciencia llega al inglés procedente de la palabra latina sciens (‘el que conoce’). Pero nuestra concepción moderna de la ciencia no es simplemente cualquier viejo conocer. Al contrario, consiste en una variedad de cosas especialmente enfocadas que se hacen y que distinguen el conocer cotidiano y de sentido común de ese otro conocer organizado, ordenado y construido social e históricamente. A este conocer se lo ve como fiable a causa de la meticulosidad aplicada en su construcción, la condición de expertos de sus practicantes, su eficacia en la aportación de soluciones y su apertura y disposición a la reconsideración y a la revisión. Estas formas especiales de conocer sirven para distinguir el arte cotidiano de la práctica de un profesional. Tal y como explicaremos con mayor detalle a lo largo de esta obra, algunas de estas cosas especiales que se hacen para llegar a conocer cuando se trata de ser científico proceden de la experiencia (incluyendo una reflexión sobre lo que se conoce a partir de la experiencia de la vida cotidiana y de la observación cuidadosa de ambientes nuevos y desconocidos); otras son conceptuales (se definen cuidadosamente los conceptos y se elaboran teorías que entrelazan esos conceptos dentro de patrones de interpretación); otras, analíticas (se explica cómo funcionan las cosas y para quién y para qué son); y otras, finalmente, son aplicadas (se comprueba cómo funciona el conocimiento en la práctica, actuando de forma creativa e innovadora). En otras palabras, existen unos pocos tipos diferentes de cosas que se pueden hacer para llegar a conocer de maneras más sistemáticas en sus metodologías y más fiables en sus resultados que el mero conocer casual y cotidiano.

La disciplina interdisciplinar

La disciplina de la educación hunde sus raíces en la ciencia del aprendizaje, esto es, en las vías por las cuales se llega a conocer. Es una ciencia que estudia en qué consiste el conocer. Se centra en la forma de aprender de los bebés, de los niños,

de los jóvenes y de los adultos. La educación-como-ciencia constituye una forma especialmente centrada de conocer: conocer cómo ocurre el conocer y cómo se desarrollan las capacidades para conocer. En cierto sentido, es la ciencia de todas las ciencias. Y también tiene que ver con la organización de la enseñanza que dé soporte al aprendizaje formal y sistemático y a las instituciones en las que ese aprendizaje ocurre.

Queremos realizar esta proclama especial en favor de la ciencia de la educación por algunas razones prácticas y por una cuestión de principios. Demasiado a menudo se contempla la educación como la prima pobre de otras disciplinas en la universidad –las ciencias naturales, las humanidades y las demás profesiones, por ejemplo–. Se la ve como algo que capacita a otras disciplinas, antes que como una disciplina por sí misma y por derecho propio. Esto se refleja a menudo en niveles reducidos de financiación para investigación, en menores requisitos de entrada para los alumnos y en los salarios de los graduados. Parece como si la educación fuera menos rigurosa y poco original. Su base disciplinar vendría prestada de otras disciplinas aparentemente más fundamentales –Sociología, Historia, Psicología, Ciencia Cognitiva, Lingüística, Filosofía– y del conocimiento sustantivo de diversas áreas temáticas, como Literatura, Ciencias y Matemáticas.

Está claro que la educación es más ecléctica y cuenta con una cobertura mayor que otras disciplinas. La educación se basa en una serie de hilos disciplinares –la filosofía del conocimiento (epistemología), la ciencia cognitiva de la percepción y del aprendizaje, la psicología del desarrollo, la historia de las instituciones modernas, la sociología de las comunidades diferentes, la lingüística y la semiótica del significado–, por citar solo unas cuantas perspectivas disciplinares de la educación. Estos y otros hilos convergen para construir la disciplina de la educación. En este sentido la educación es más que una disciplina –es un empeño extraordinariamente interdisciplinar–.

La disciplina metadisciplinar

La educación es también el suelo en el que crecen todas las demás disciplinas. No se puede llevar a cabo ninguna de las otras disciplinas en la universidad si no es a través del medio de la educación. No existe ninguna otra disciplina si no es a través de su aprendizaje. Un principiante solo podrá entrar en un campo disciplinar –Física, Derecho, Historia, Literatura– a través de la educación, aprendiendo el conocimiento acumulado que se ha acabado convirtiendo en esa disciplina. Hace mucho más que simplemente coser las otras disciplinas entre sí. Se trata de una metadisciplina, esencial para la fundamentación práctica de todas las demás. La educación es la disciplina de las disciplinas.

La educación es la investigación sistemática acerca de la forma en que los humanos llegan a conocer. Entre sus intereses se incluyen los procesos de aprendizaje de los niños en el ambiente informal del hogar. También se centra en el aprendizaje formal institucionalizado en todos sus estadios, desde el preescolar hasta el universitario. La educación también se preocupa de los procesos del aprendizaje informal –cómo se aprende a utilizar una interfaz o a jugar a un juego, por ejemplo–. Se ocupa de las maneras como aprenden las organizaciones y los grupos, reuniendo y adquiriendo conocimientos que se aplicarán en sus comunidades, profesiones y centros de trabajo. De hecho, dado que el conocimiento se necesita y se utiliza en todas partes, el aprendizaje sucede también en todas partes. No hay ningún aspecto de nuestras vidas al cual la disciplina de la educación no pueda aportar una perspectiva provechosa.

Figura 0.4. Aprendizaje formal.

Figura 0.5. Aprendizaje informal.

Así pues, quizás más que como un simple sitio interdisciplinar donde se amalgaman jirones y parches de otras disciplinas –un poquito de psicología por aquí, un poquito de sociología por allá y otro poquito de gestión más allá–, la educación tendría que ser vista como el fundamento metadisciplinar de todas las demás disciplinas. Su foco es la ciencia del conocer, ni más ni menos.

La metadisciplina de la educación indaga sobre el aprendizaje, sobre cómo llegamos a conocer y a ser. La educación-como-metadisciplina explora tanto el conocer como el ser. Analiza cómo aprenden las personas y los grupos y cómo llegan a ser lo que son. En sí misma constituye una exploración especialmente expansiva del conocer. Está interesada en saber cómo ocurre el conocer y cómo se desarrollan las capacidades para conocer.

La educación es la nueva filosofía

A veces se denomina a la educación formación del profesorado (ni siquiera educación del profesorado). Esta expresión rara vez resulta apta. Parece correcta cuando se analizan los horizontes intelectuales inflexiblemente instrumentales de las asignaturas de educación –prescribir los pasos a seguir para la planificación y la docencia de una lección, los trucos para mantener la disciplina entre veinte o treinta chavales que pueden estar imaginando cómo hacer otras cosas que les resulten más divertidas, y aprender los contenidos de conocimiento que se han de transmitir a los alumnos para que obtengan buenos resultados en los exámenes–. Por tanto, la educación parece sustentar un enfoque pragmático absolutamente miope –los materiales de las mecánicas institucionales, las rutinas específicas del puesto de trabajo, y el examen y acreditación del conocimiento que los alumnos han adquirido–. Semejante enfoque, tan prosaico, impide que la

educación aparezca como una disciplina propiamente dicha, ni tan solo como una práctica rigurosamente interdisciplinar, y no digamos ya como una metadisciplina. La consecuencia es que esta disciplina, que debería estar llegando al núcleo mismo de todas las cuestiones intelectuales, se ve reducida a unas fórmulas procedimentales de corto alcance. Los graduados en Educación, en vez de convertirse en innovadores y en pensadores sobre el progreso, se quedan atados a perpetuidad a las normativas familiares y a las prácticas tradicionales de la escolarización institucionalizada.

Pero ¿qué pasaría si pensáramos en la educación de una manera diferente, más expansiva y más ambiciosa? Entonces la misión intelectual y la práctica de la educación exigirían explorar las bases y la pragmática del conocimiento, de la pertenencia y de la identidad humanas. La educación se hace esta pregunta protodisciplinar: ¿cómo es que llegamos a conocer y a ser, tanto individual como colectivamente? Si esta es definitivamente la pregunta central de la educación, ¿podremos aducir que se trata de la fuente y el origen de todas las demás disciplinas? La educación es el medio a través del cual existen todas las demás disciplinas.

La filosofía solía proclamar para sí misma una posición metadisciplinar como esta. Era la disciplina gracias a la cual no solo pensabas, sino que también pensabas sobre el pensamiento. Sin embargo, durante décadas la filosofía se ha ido haciendo a sí misma menos relevante. Se ha vuelto demasiado ligada a las palabras, demasiado oscura, demasiado formal y demasiado desconectada de la experiencia práctica vivida.

Con todo, todavía necesitamos hacernos las metapreguntas de la filosofía. La educación podría –nosotros diríamos que debería– asumir la anterior posición de la filosofía como disciplina de disciplinas, y hacerlo de manera más importante y más relevante de lo que nunca ha hecho la propia filosofía.

La educación es la nueva filosofía.[4]

Educación metadisciplinar
• Cómo llega la gente a conocer
• Cómo aprenden los grupos y organizaciones
• Cómo progresa el conocimiento y el aprendizaje humanos
Educación fundacional
• Llegar a conocer cualquier cosa y todas las cosas (derecho penal, hockey, ortopedia, mantenimiento de vehículos, cocina de la India, astrofísica, juegos de disparos en primera persona, poesía china antigua y un millón de otras cosas más)
• Aprendizaje formal (estructurado, en lugares y en tiempos especiales)
• Aprendizaje informal (en todas partes y en cualquier momento)
Educación interdisciplinar
(sociología, historia, psicología, ciencia cognitiva, lingüística, filosofía, etc.)
Dominio de las instituciones
(pedagogía, evaluación, administración educativa)

Figura 0.6. Perspectivas sobre la educación: ¿pensar con amplitud o con estrechez?

Hacia un «nuevo aprendizaje»

En esta obra nos proponemos explorar un territorio nuevo. Nuestra meta es construir una visión sobre el futuro de la educación: el «nuevo aprendizaje». Cambios sociales, culturales y tecnológicos están poniendo en entredicho la relevancia y la pertinencia de las instituciones y las prácticas tradicionales de la escolarización. Así, aunque nuestro contrapunto son los procesos educativos de nuestro pasado reciente, el foco de este libro se centra en el diseño de entornos de nuevo aprendizaje que resulten más interesantes, más eficaces y más apropiados para nuestra época contemporánea y para nuestros próximos futuros imaginables. ¿Cómo creamos entornos de aprendizaje que funcionen mejor y que ofrezcan unos resultados más equitativos para los que aprenden?

Determinados principios y valores fundacionales subyacen a la teoría y a la práctica del nuevo aprendizaje. El primero es que la diversidad, entendida de una manera amplia y omnicomprensiva, constituye un rasgo clave de las culturas contemporáneas. Las diferencias entre los que aprenden deben figurar en el núcleo mismo de nuestro pensar sobre la educación. Puede que la escuela de «talla-única» haya funcionado en el pasado como una forma de control social y de estrategia para filtrar a los pocos destinados a la educación superior. En la actualidad, se reconoce ampliamente que este planteamiento de la educación ya no funciona demasiado bien. Por un cúmulo de razones, ya no se encuentra bien ajustado a las necesidades de la sociedad actual. Nuestros diseños contemporáneos del aprendizaje tienen que dar cabida a las diferencias en conocimiento, en experiencia vital y en intereses entre nuestros alumnos, así como a una vasta gama de destinos laborales en rápida transformación.

El segundo principio fundacional consiste en que la educación tiene que cultivar un conocimiento profundo; de ahí el enraizamiento de la teoría del nuevo aprendizaje en la epistemología, o en la filosofía de los orígenes, la naturaleza y la extensión del conocimiento humano.

Un tercer principio es que la educación requiere desarrollar y mantener un enfoque sistemático sobre el diseño de experiencias de aprendizaje y el análisis de los procesos de aprendizaje. Nuestra medida del éxito como educadores está en la eficacia del aprendizaje tal y como se refleje en el rendimiento del que aprende.

El cuarto principio que hace de este libro algo diferente es su contenido y sus aspiraciones globalizadoras. Nuestra argumentación a favor del nuevo aprendizaje hunde sus raíces en unas «nuevas bases» de la educación aplicables en cualquier parte del mundo. Estas bases incluyen las competencias de conocimiento y las sensibilidades que necesitan en nuestra época la tecnología, la cultura y la economía cambiantes. Paradójicamente, sin embargo, semejante planteamiento globalizador resulta necesario no solo porque profesores y alumnos se están enfrentando a los mismos retos en todo el mundo, sino también porque uno de los dilemas clave del nuevo aprendizaje, tal y como lo vemos nosotros, es la diversidad como tal –entre los alumnos y entre los entornos en los que tiene lugar el aprendizaje–. Si podemos negociar esta diversidad entre alumnos y contextos a escala local, también podemos hacerlo globalmente; y si podemos hacerlo globalmente, seremos capaces de hacerlo mejor en el ámbito local.

La profesión flexible

Dentro de este espíritu globalizador, en este libro y en el sitio web que lo complementa nos fijamos en una serie de teorías y de estudios de caso procedentes de muchas partes del mundo y de muchas tradiciones culturales.

Una de las razones por las que utilizamos este marco de referencia global es la pragmática. Hoy en día, las ideas y las políticas sobre la enseñanza y el aprendizaje circulan por todo el mundo más rápido que nunca, e influyen en la educación a escala local. También, hablando desde una perspectiva práctica, en la actualidad resulta más probable que nunca que las personas que se embarcan en programas de formación de profesores acaben enseñando en diferentes partes del mundo durante todo el recorrido de su carrera profesional. La docencia se ha convertido en una profesión internacional. Los profesores emigran. Los profesores son estudiantes «extranjeros» cuando cursan sus primeras o segundas titulaciones lejos de sus domicilios familiares, o cuando realizan intercambios internacionales de estudiantes como parte de sus estudios de pregrado. Los profesores llevan a sus alumnos a visitar lugares lejanos. Los profesores se desplazan en largos viajes profesionales o de negocios y de placer al mismo tiempo, a menudo cuando son jóvenes, pero cada vez más una vez que sus hijos han crecido o cuando ya están cerca de la jubilación. Más que nunca antes en el pasado, la enseñanza se está convirtiendo en una profesión peripatética, una profesión de viajeros globales, y este es uno de sus grandes atractivos. Los estándares de la enseñanza formal y los requisitos de matrícula se están adaptando para que puedan asimilar estos movimientos. Si eres abogado, no te puedes mover con facilidad de una jurisdicción a otra. Pero como profesor, el mundo te espera. De hecho, cada vez más los profesores se están reclutando más allá de las fronteras. Tus diferencias pueden ser también una virtud, independientemente de lo lejano que sea el destino. Tus habilidades lingüísticas nativas –ya sea chino mandarín, inglés o árabe– significarán que tú estarás «en demanda» en muchos lugares distintos de tu propio país. Incluso si eres hablante de una lengua menor o de inmigración, es probable que halles comunidades de hablantes de tu lengua materna en muchas ciudades del mundo, las cuales precisarán tus conocimientos específicos culturales y lingüísticos.

Diversidad de los alumnos
Conocimientos de los alumnos
Resultados de los alumnos
Mundos de los alumnos

Figura 0.7. Principios del nuevo aprendizaje.

Además de estas consideraciones prácticas, este libro resulta también globalizador por una cuestión de principios. Dadas las diferencias entre los alumnos en nuestras aulas y el mundo cada vez más interconectado en el que vivimos, es indispensable que los educadores contemplen su profesión desde una perspectiva global y que desarrollen en ellos mismos y en sus alumnos disposiciones y sensibilidades que sean cosmopolitas y conscientes del mundo. Con igual probabilidad, los estudiantes de tu clase han nacido, o acabarán pasando el resto de sus vides, a la vuelta de la esquina o en el confín más lejano de la Tierra.

Tampoco demos por sentado que toda persona que elija «estudiar Educación» se convertirá en profesor en el sentido convencional; ni que un profesor permanecerá en esa carrera durante el resto de su vida. A veces la gente que ha estudiado Educación acabará desviándose hacia otras tangentes profesionales, utilizando las competencias que ha aprendido para convertirse en formadores, mentores, gestores del conocimiento, entrenadores, guías y líderes en organizaciones y comunidades. Ciertamente, es probable que la flexibilidad en la carrera se convierta en la norma. Los beneficios para la profesión serán grandes –a medida que los educadores formados profesionalmente salgan a la comunidad más amplia y demuestren el alma de la ciencia y de la profesión en la que se han formado, y según vayan regresando al campo de la educación con las experiencias adquiridas en otros terrenos–. Por ello, lanzamos nuestros argumentos con un alto nivel de generalidad. Este libro no se zambulle en el meollo de los planes de estudio, los horarios y las estructuras organizativas de las escuelas tal y como los conocemos. El libro pone el énfasis en la idea de aprendizaje y en cómo este se organiza de una manera cuidadosamente premeditada en esos procesos que llamamos educación. Y, hablando incluso un poco más en términos generales, este libro tiene que ver con la creación de personas dotadas de nuevos tipos de capacidades para aquello que se suele conocer hoy como sociedad del conocimiento.[5]

Nuevos alumnos y nuevos profesores

Este libro es una síntesis del material de la disciplina de la educación que los recién llegados a la disciplina han ido encontrando desde las primeras actividades formales de formación de profesores durante el siglo XIX. Y es más que eso. Junto con nuestras descripciones de las prácticas tradicionales heredadas, y como punto de comparación necesaria, también delineamos una teoría sobre el nuevo aprendizaje, un tipo diferente de aprendizaje para un futuro cuyos horizontes se presentan abiertos. En apoyo de nuestra posición discutimos acerca de las dimensiones cambiantes del trabajo, la ciudadanía y la vida cotidiana, que parecen insistir en una revolución en la educación. Analizamos la diversidad de quienes aprenden, la equidad, la naturaleza del aprendizaje y las dinámicas de la pedagogía que podrían funcionar en los entornos educativos contemporáneos. Examinamos la naturaleza cambiante del trabajo del profesor, la organización escolar y el desdibujamiento de las fronteras entre la educación institucionalizada y el aprendizaje a todo lo largo y ancho de la vida. Indagamos sobre las dimensiones de las nuevas tecnologías de la comunicación y la representación, que no solo nos hacen interactuar de nuevas maneras, sino que también representan nuestro pensamiento de nuevas formas.

A lo largo de esta obra nos centramos en la naturaleza del aprendizaje y, por tanto, de los que aprenden. La palabra educación sugiere la mayoría de las veces algo que ha sido diseñado para los alumnos por unos tipos profesorales que saben que eso será bueno para ellos. De acuerdo con esta concepción, las instituciones, sistemas, currículos, libros de texto, trabajos de clase y procedimientos de valoración de la educación a menudo parecen haber sido creados por expertos situados en las alturas y legados, desde allí, a los que aprenden. Esta perspectiva es muy característica de la vieja docencia. Puede que tal planteamiento haya tenido su espacio en el pasado, y también sus perennes limitaciones. Pero en la actualidad está con frecuencia fuera de lugar para unos alumnos que serán los trabajadores, ciudadanos y personas en la comunidad de un futuro cercano. Nuestra versión del nuevo aprendizaje modifica el equilibrio del protagonismo en la acción, asegurándose de que los que aprenden

desempeñen en el proceso de aprendizaje un papel mucho más activo de lo que se les permitía en el pasado. Por tanto, en esta obra nos proponemos abordar los diseños educativos desde la perspectiva del que aprende.

Esta mirada sobre el aprendizaje exige, a su vez, una nueva visión acerca de la docencia. Los profesores son profesionales que diagnostican las necesidades del que aprende, diseñan experiencias de aprendizaje adecuadas para sus necesidades, hacen el seguimiento del rendimiento de los que aprenden y crean rutas de aprendizaje basadas en ese rendimiento. A la hora de prestar su atención a los que aprenden, en la actualidad el nuevo aprendizaje también trabaja en favor de la creación de una nueva clase de profesional de la enseñanza que lleve a cabo una clase diferente de tareas.

No se trata de que debamos ignorar el pasado –al contrario, el nuevo aprendizaje se afirma sobre un profundo conocimiento de la disciplina y sobre las largas y extensas experiencias de la práctica educativa–. No solo no descarta, sino que amplía y desarrolla las teorías y las prácticas de la educación que subyacen a la disciplina. Incluso aunque nuestra meta principal sea la de imaginar lo nuevo, únicamente podemos hacerlo, en palabras del físico Newton, porque «vamos sobre los hombros de gigantes».

Cómo está organizada esta obra

En este libro se delinean los elementos de la ciencia de la educación. Constituye una síntesis de las ideas principales que hay en el corazón mismo de la disciplina, el corpus de conocimientos que se preocupa del aprendizaje humano. En sí mismo, se encuentra tan concernido con el arte de la docencia como con los procesos absolutamente prácticos de la implicación y el compromiso con los que aprenden. Y la obra se complementa con un sitio web (www.NewLearningOnline.com) en el que se incluyen extractos de textos clave y materiales suplementarios.

Relato guía

Este es nuestro boceto para una ciencia y una disciplina de la educación. Cada capítulo se divide en tres partes o estadios: la educación «didáctica», que fue la típica dentro de la educación institucionalizada y de masas desde sus comienzos en el siglo XIX; la educación «auténtica», que pasó a ocupar la posición preeminente durante el siglo XX, y la teoría y la práctica del «nuevo aprendizaje», caracterizado por las prácticas educativas innovadoras de hoy en día. Esta división es más o menos cronológica –aproximadamente, ya que gran parte del pasado continúa presente–. Vivimos en un estado que podríamos denominar de cambio desigual. En este sentido, las tres fases de cada capítulo tienen más importancia analítica que cronológica, ya que lo que representa en realidad cada estadio es una perspectiva o planteamiento. Cada capítulo va labrando su camino a través de una serie de dimensiones de la educación. Un capítulo tras otro, la narrativa principal se repite cíclicamente en torno a esta triple estructura de estadios, construyendo de manera progresiva un panorama multidimensional de la trayectoria del cambio en la educación y una amplia variedad de paradigmas educativos o de formas de pensar.

Esta obra cubre un campo enormemente amplio. Por razones prácticas, ofrecemos tres tipos de ayuda para navegar a través del texto. Cada capítulo arranca con un resumen en el que se incluyen los puntos principales. El relato principal se divide luego en apartados pequeños con una estructura de jerarquías de manera que se puedan localizar fácilmente ideas específicas. En cada capítulo hay tres subbloques principales destinados a tratar los tres estadios de la argumentación, y culminan en nuestra propuesta a favor del nuevo aprendizaje. Dentro de cada una de estas tres secciones volvemos a las diversas dimensiones del área educativa de la que se trate en el capítulo. Finalmente, cada capítulo se cierra con un cuadro resumen que incluye los tres estadios de la argumentación (las columnas) y que muestra las intersecciones con las diversas dimensiones educativas que se discuten en el capítulo (las filas).

Palabras clave

Forma parte constitutiva de la naturaleza de la ciencia la creación de un lenguaje técnico que resulte más preciso en sus significados que el lenguaje cotidiano. Este lenguaje técnico podría parecer al principio poco claro, sobre todo cuando los significados precisos se confunden con los ordinarios. Por esta razón, cada capítulo incluye una sección de palabras clave donde se pueden buscar los términos técnicos que se hayan presentado en cada capítulo. El glosario completo, ordenado alfabéticamente, puede verse en newlearningonline.com.

Procesos de conocimiento

En esta obra se presentan muchas de las maneras como los profesores pueden ayudar a los que aprenden a implicarse en el aprendizaje. También se sugiere que podrías intentar probarlas por ti mismo como profesor y como alumno. Te animamos a que te conviertas en creador de conocimiento y en alguien que aprende al mismo tiempo. Por eso, en cada capítulo se incluyen unos «procesos de conocimiento» de apoyo, que se pueden encontrar en newlearningonline.com. A través de ellos proponemos líneas de indagación y de investigación que podrías proseguir para construir tu propia comprensión de la ciencia de la educación. En otras palabras, esta sección no es más que una invitación a convertirte en un científico, a construir tu propio conocimiento.

Materiales suplementarios en la web

Queremos exponer a quienes sean novatos en la disciplina de la educación a diferentes puntos de vista que representan una gama de perspectivas teóricas a través de la disciplina de la educación, desde diferentes épocas y desde diferentes partes del mundo. Estas serán mencionadas y citadas en los puntos

apropiados del texto, y se las puede encontrar en el sitio web NewLear ningOnline.com. Algunos de estos textos abordan cuestiones teóricas, y a veces resultan difíciles de leer si estás poco familiarizado con el género disciplinar al que corresponden (con todo, afrontar un reto intelectual forma parte del proceso de aprendizaje, por más que en ocasiones te obligue a salir de tu zona de confort). Otros textos resultan más prácticos y descriptivos, y, por tanto, más accesibles. En todo caso, se trata de fuentes originales. Queremos que escuches a gente hablando con su propia voz antes que decirte lo que nosotros pensamos que están diciendo.

Notas

1. Chalmers, A. F. (1976). What is This Thing Called Science? Sta Lucia: University of Queensland Press. [Trad. cast.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo XXI, 2010.] Phillips, D. C.; Nicholas, C. Burbules. 2000. Postpositivism and Educational Research. Nueva York: Rowman and Littlefield.

2. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (2003). «Identifying and Implementing Educational Practices Supported by Rigorous Evidence». US Department of Education Institute of Education Sciences. Shavelson, R. J.; Towne, L. (eds.) (2002). Scientific Research in Education, Washington DC: National Academies Press.

3. Schwandt, T. A. (2005). «A Diagnostic Reading of Scientifically Based Research for Education». Educational Theory, 55: 284-305. Erikson, F.; Gutierrez, K. (2002). «Culture, Rigor and Science in Educational Research». Educational Researcher, 31: 21-24. Popkewitz, T. S. (2004). «Is the National Research Council Committee’s Report on Scientific Research in Education Scientific? On Trusting the Manifesto». Qualitative Inquiry, 10 (1): 62-78.

4. Cope, B.; Mary K. (2012). «‘Education is the New Philosophy’, to Make a Metadisciplinary Claim for the Learning Sciences». En Reid, A.; Hart, P.; Russell, C.; Peters, M. (eds.) Companion to Educational Research. Dordrecht: Springer.

5. Peters, M. A.; Marginson S.; Murphy P. (2008). Creativity and the Global Knowledge Economy. Nueva York: Peter Lang.

Parte A

Introducción: cambiar la educación

1. El nuevo aprendizaje

2. La vida en las escuelas

Capítulo 1

El nuevo aprendizaje

Visión general

En este capítulo nos dedicamos a reflexionar sobre este momento tan peculiar para la profesión de la educación. Es cierto que hoy en día la educación parece más importante que nunca. Los políticos hablan acerca de la sociedad del conocimiento; las gentes de negocios discuten sobre la nueva economía, y los padres se muestran preocupados por el papel que una buena educación habría de jugar en el futuro que aguarda a sus hijos. A pesar de ello, los educadores han de luchar por encontrar los recursos que sirvan para cumplir esas expectativas en aumento.

¿Qué es esa tal educación de la que tanto se espera? En su manifestación más visible consiste en una serie de instituciones: escuelas e instituciones de enseñanza, universidades. Pero de acuerdo con una concepción más amplia, la educación es un proceso social, una relación de docencia y aprendizaje, a través de la cual una persona ayuda a otra a aprender. Como práctica profesional, se trata de una disciplina. Y como corpus de conocimientos y manera de conocer el mundo, es una ciencia.

En todas sus facetas la educación se encuentra en un momento de transición. La idea que subyace al nuevo aprendizaje establece un contraste entre lo que la educación parece haber sido en el pasado y los cambios que se están viviendo hoy en día, con una visión imaginativa sobre los posibles rasgos que presentarían los entornos de aprendizaje en un futuro cercano. ¿Qué aspecto tendrá el aprendizaje? ¿A qué se parecerán las tareas de los docentes?

Ser educadores en unos «tiempos interesantes»

Estos son unos tiempos extraños para la educación –o, en palabras de ese proverbio chino citado tan a menudo, «tiempos interesantes»–.

Se nos dice casi a diario que la educación es de suma importancia. Siempre ha sido importante, pero de alguna manera en la actualidad resulta más importante que nunca.

Pongamos por ejemplo a los padres. En todos los niveles de ingresos y en todas las zonas del mundo los padres saben que la educación resulta crucial a la hora de conformar el destino de sus hijos. Lo han sabido siempre, pero parece que en la actualidad es más crucial todavía, y las presiones para tener éxito se sienten de manera incluso mayor. Y están en lo cierto. No hay un predictor más potente de la abundancia y del bienestar futuro en la vida que el nivel educativo de la persona. La educación constituye la ruta más asequible hacia la movilidad social.

Paralelamente, las crecientes ansiedades ante la globalización y la tecnología están creando nuevas oportunidades, a la par que nuevas divisiones. La problemática constante de la igualdad de acceso se coloca en la primera línea de las preocupaciones de la gente, tanto en el ámbito local como en todo el mundo. Nuevos temores sobre identidad y seguridad van surgiendo a medida que el espíritu de libertad y de elección se manifiesta más vivo e insistente.

En el discurso público más extendido, la gente habla de la sociedad del conocimiento, de la nueva economía o de la economía del conocimiento.[1] [Véase newlearningonline.com: Michael Peters on the Knowledge Economy.]

Fijémonos en el mundo del trabajo: no se trata solo de que las profesiones con un mayor peso en el conocimiento estén empleando a un mayor número de personas –en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los servicios, en la salud, en los servicios sociales y en la propia educación–. Incluso las industrias manuales tradicionales, como las manufactures o la agricultura, en la actualidad necesitan «trabajadores del conocimiento»: personas que posean conocimientos y habilidades técnicos y científicos, pero que también tengan las aptitudes sociales necesarias para desenvolverse con eficacia dentro de una fuerza de trabajo diversificada, para interactuar dentro de equipos de colaboración, para ofrecer mejores relaciones de servicio a los clientes, para utilizar las redes con más eficacia y para demostrar una mayor sensibilidad y conciencia respecto del impacto humano y medioambiental más amplio de sus acciones.[2]

Se espera no solo que la educación asuma el reto de las exigencias cambiantes de conocimientos y de habilidades: también se espera que ofrezca soluciones a la desigualdad, a la pobreza y a los prejuicios, así como que facilite el logro de la justicia y la cohesión social, las competencias para el trabajo, los descubrimientos científicos, la creación de riqueza, la realización personal y el autoconocimiento. Nuestros líderes políticos hacen promesas de este tipo todos los días. Su retórica nos muestra justamente cuán anchas y cuán profundas resultan ser las expectativas que se colocan hoy en día sobre la educación. [Véase newlearningonline.com: Political Leaders, Speaking of Education.]

La crisis de recursos

Sin embargo –y este es el matiz de «extrañeza» de nuestra época–, los educadores están recibiendo mensajes opuestos sobre el valor de la educación. Por cada ocasión en la que parece que nuestra sociedad valora el conocimiento y la educación mucho más de lo que lo hizo en el pasado, se nos presenta otra en la que la educación aparece devaluada. La educación se convierte en presa de crisis constantes de financiación, a menudo ligadas a la revuelta de los contribuyentes, al conservadurismo corto de miras de los gobiernos y al volumen cada vez más

encogido de los presupuestos gubernamentales. Todo esto implica una crisis de gran calado, puesto que la escolarización moderna se ha llevado a cabo fundamentalmente gracias a la financiación pública. Entonces, ¿cómo mejoramos la ratio de alumnos por profesor en las escuelas públicas? ¿Cómo acercamos los salarios de los profesores a los de otros profesionales de similar cualificación en puestos de trabajo con similares exigencias? ¿Cómo financiamos los nuevos requisitos esenciales del aprendizaje –por ejemplo, un dispositivo de aprendizaje ubicuo conectado a la red para cada alumno– o las nuevas áreas de aprendizaje para abordar algunas cuestiones difíciles de gran preocupación social (como la sexualidad o las drogas), o los asistentes especializados que puedan auxiliar a los profesores en unos momentos en los que somos mucho más sensibles, y con toda la razón, a las necesidades individuales de los que aprenden, como consecuencia de un reconocimiento, calibrado con mucha más finura, de toda la gama de discapacidades? Las respuestas a estas preguntas resultan mucho más sencillas para las comunidades pudientes, que disponen de ingresos por impuestos que posibilitan gastar más en educación o que pueden permitirse pagar mensualidades escolares más altas bajo el principio de que «el usuario paga».

En este punto resulta relevante una comparación con el coste social de los servicios de salud. En el año 2009, los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) emplearon un 9,5 % de su PIB en gastos de salud, tanto públicos como privados, frente a un 7,1 % en 1990 o a un 5,0 % en 1970. Las cifras absolutas son muy superiores, debido al incremento sustancial de las rentas nacionales a lo largo de estos años.[3] Estos incrementos reflejan el coste de desarrollar y expandir al máximo la disponibilidad de nuevos tratamientos médicos, tecnologías y productos farmacéuticos, así como el de emplear a muchos más profesionales sanitarios. Pero incluso con este nivel de gasto sigue quedando por recorrer un largo camino hasta poner a disposición de toda la población las posibilidades de la medicina moderna. Algunas personas y comunidades pueden permitirse los servicios médicos más avanzados, pero otras no. Entretanto, los costes siguen en aumento, igual que las exigencias de acceso universal.

Ahora bien, la historia es totalmente diferente en el caso de la educación. Como

promedio, el gasto total público y privado en educación para los países de la OCDE no se ha mantenido a la par con la renta nacional. En el año 2002, y para todos los países de la OCDE, el 6,1 % del PIB se dedicó a educación, pero para el año 2009 ya había caído al 4,6 % –y ello a pesar del hecho de que los jóvenes permanecían en la escuela durante más tiempo–.[4]

Parece que ni la sociedad en su conjunto ni nosotros mismos nos hayamos dado cuenta de que una educación adecuada a las demandas sociales actuales exige una inversión social adicional significativa. Resulta demasiado fácil para las generaciones de contribuyentes sugerir que el usuario –lo que, en este caso, quiere decir los padres– debe pagar por la educación. A medida que la educación pública fracasa en el cumplimiento de las expectativas crecientes de los padres, en muchas partes del mundo se produce el abandono de la escolarización pública. Incluso aquellos padres a los que les comporta un tremendo esfuerzo financiar la escolarización privada están sufriendo la presión y acaban invirtiendo en enseñanza privada para sus hijos. Si quieres una escuela con todos los servicios –un portátil por cada alumno, un currículo actualizado y atención personalizada con apoyo especializado–, la única elección posible, al parecer en muchos casos, es inscribirse en una escuela privada y abonar las mensualidades correspondientes. La consecuencia de una educación pública cada vez más venida a menos es que grupos importantes de la población, y ciertamente la mayoría de la población de las naciones en desarrollo, están perdiendo la posibilidad de una educación digna. A pesar de las promesas, al final la educación acaba por contribuir a la enorme amplitud de la desigualdad a escala global.

Por tanto, nos encontramos en un momento peculiar para la educación. La educación es más importante que nunca para la sociedad y para los individuos –nadie podría negarlo–. Pero como sociedad parece que somos reacios a invertir en ella de manera suficiente para que pueda desempeñar el papel mayor y más significativo que en la actualidad se espera de ella. Si la educación es tan crucial, y mucho más ahora de lo que lo ha sido en el pasado, entonces, como sociedad, necesitamos establecer un compromiso para invertir considerablemente más recursos no solo en las estructuras educativas actuales, sino también en el desarrollo de nuevas ideas y en la producción, después, de las evidencias

necesarias que sirvan de apoyo a nuestras afirmaciones de que la inversión merecía la pena. Nuestra función como educadores consiste en abogar por la educación, en reclamar la asignación de los recursos sociales necesarios para cumplir con esas expectativas en aumento.

Aprendizaje y educación

Pero ¿qué es eso que llamamos educación, un concepto que ahora está tan presente en el debate público? El término se ha aplicado tradicionalmente en referencia a tres tipos de cosas.

Figura 1.1. Confucio (541-479 a. C.)

En primer lugar, la educación se refiere a una comunidad de aprendizaje, una institución que apareció por primera vez junto con el surgimiento de la escritura como herramienta para la administración pública (por ejemplo, para formar a los «mandarines» o funcionarios públicos en la China imperial, o a los escritores de tabletas cuneiformes en la antigua Mesopotamia/Irak); para soporte y apoyo de las religiones basadas en textos sagrados (la madrasa islámica, o el monasterio cristiano), y para transmitir formalmente el conocimiento y la sabiduría desarrollados (la Academia de la antigua Atenas, o las enseñanzas de Confucio en China). Habría que decir que antes de la invención de la escritura los hablantes de las primeras lenguas o de las lenguas indígenas ya poseían unos sistemas educativos complejos –procesos mediante los cuales se recordaba la tradición oral, se inculcaba la espiritualidad y se enseñaban las leyes del mundo natural y humano–. No obstante, las raíces de las instituciones educativas modernas hay que buscarlas en la invención de la escritura.

Hasta hace poco, la práctica de la educación institucionalizada y de la escritura iba destinada únicamente a unos pocos. Solo en los dos últimos siglos en el caso de los países occidentales, y en el siglo XX en los países en desarrollo, la educación comenzó a adquirir su forma moderna, universal, obligatoria y masivamente institucionalizada, que en la actualidad aparece como inmediatamente reconocible en casi cualquier rincón de la Tierra. Cuando los políticos proclaman que van a apoyar la educación, casi siempre tienen en mente el establecimiento de instituciones –escuelas e instituciones de enseñanza nuevas o ampliadas, o universidades, con sus edificios, su personal y sus programas de estudio–.

En segundo lugar, la educación se refiere al currículo: los contenidos sustantivos del aprendizaje y su organización en temas y materias –Matemáticas, Historia, Educación Física y así sucesivamente–.

En tercer lugar, la educación se refiere a la pedagogía, o proceso deliberado y planificado mediante el cual una persona ayuda a otra a aprender. Esto es lo que hicieron los primeros pueblos por medio de diversos ritos de paso formalizados, desde niños hasta adultos y ancianos –en que se aprendía sobre las normas, la espiritualidad y la naturaleza–. Es también la manera como los profesores en la era de la educación moderna, de masas e institucionalizada han organizado en las aulas a los que aprenden y sus tareas de aprendizaje.

Estas tres caras del significado de la educación conectan entre sí varios conceptos relacionados: pedagogía, o la microdinámica de los momentos concretos de docencia y aprendizaje; currículo, o los diseños del aprendizaje para áreas específicas de conocimiento, y comunidad de aprendizaje, o el entorno institucional global en el que pedagogía y currículo aparecen localizados.

La educación consiste en:

Comunidad de aprendizaje

Una institución con su espacio (la escuela), su tiempo (los horarios), sus roles (alumnos, profesores y dirección) y sus relaciones con la comunidad.

Currículo

Un itinerario planificado previamente para el aprendizaje estructurado, sobre algún tipo de contenidos y aplicando los métodos de disciplinas concretas (Matemáticas, Historia, etc.).

Pedagogía

Las actividades específicas que los profesores quieren que desarrollen los alumnos, la microdinámica del aprendizaje planificado.

Figura 1.2 Perspectivas sobre la educación.

Educación es aprender mediante diseño

En reunir estos tres aspectos de la educación como algo que puede ser conocido, analizado, configurado y reconfigurado es en lo que consiste la ciencia de la educación: una disciplina o corpus de conocimientos sobre el aprendizaje y la docencia –es decir, sobre la forma en que se organizan estas prácticas–. Esta es la educación como disciplina.

¿Y qué hay del aprendizaje? El aprendizaje abarca mucho más que la educación. Los humanos nacen con una capacidad innata para aprender, y a lo largo de todo el ciclo vital el aprendizaje nunca se acaba. El aprendizaje ocurre simplemente cuando la gente se relaciona entre sí, interactúa con el entorno natural y se desplaza a través del mundo que se ha construido. Sin duda, una de las cosas que nos convierten en específicamente humanos es nuestra enorme capacidad de aprender.

Otras especies también aprenden; desde el más pequeño de los insectos hasta el más inteligente de los chimpancés.[5] Pero ninguna de esas especies cuenta con instituciones educativas, prácticas de pedagogía o el apuntalamiento de unas bases de conocimiento a las que pudiéramos llamar disciplinas o ciencias. En consecuencia, la vía principal por la que las demás especies se desarrollan a través del tiempo son las adaptaciones biológicas de la evolución en aumento gradual. El cambio es natural. Es lento.

La educación convierte el aprendizaje humano en algo totalmente diferente del

aprendizaje de cualquier otra criatura. El aprendizaje permite a los humanos liberarse de algunas de las imposiciones de la naturaleza. Aporta a los humanos los recursos con los que poder entenderse a ellos mismos y a su mundo y transformar sus condiciones de vida, para bien o para mal.[6]

La educación es una capacidad específicamente humana para promover el aprendizaje de forma consciente y para crear contextos sociales que han sido especialmente diseñados con esa finalidad: las instituciones educativas. Dentro de estas instituciones educativas, el currículo es un entramado diseñado conscientemente para el aprendizaje de un corpus de conocimientos, ya sea una disciplina o un conjunto coherente de competencias o capacidades sociales. Y dentro del currículo, la pedagogía es la creación consciente de actividades para facilitar el aprendizaje.

El aprendizaje en la vida cotidiana sucede de forma natural, en todas partes y en todo momento. Pero la educación –la institución, su currículo y sus pedagogías– es aprendizaje mediante diseño.

¿Qué es lo «nuevo» en el «nuevo aprendizaje»?

En parte, en este libro se describe la educación de hoy en día: qué sucede en las escuelas, el papel del profesor profesional, qué aspecto tiene el trabajo en una escuela como organización, la psicología de las personas que aprenden, el trabajo de diseño instruccional, cómo gestionar un aula y la valoración de los resultados de quienes aprenden. Estas son las prácticas de la educación actual, construidas sobre los cimientos familiares de nuestros ayeres.

No obstante, también queremos tomar en consideración una misión renovada para la educación en estos «tiempos interesantes». Ya están en marcha unos

cambios enormes en el mundo que rodea a las instituciones de educación formal y en los tipos de personas que aprenden en esas instituciones. Quizás a veces las gentes que dirigen y que dotan de personal a las instituciones educativas no sienten la necesidad de cambio. Pero a menudo no les queda más remedio que hacerlo, tanto si se percatan de la necesidad como si no.

De ahí, pues, la idea del nuevo aprendizaje. Para poder establecer una panorámica de lo que está sucediendo con la educación en la actualidad, precisamos una visión mucho más extensa del aprendizaje, de lo que las personas necesitan saber y hacer en el mundo contemporáneo, más allá de los muros de las instituciones educativas formales, independientemente de lo que sus profesores puedan considerar como bueno para ellas en sus prácticas docentes habituales, y más allá de lo que los practicantes de la disciplina de la educación puedan estar acostumbrados a prescribir a partir de sus manuales de sabiduría transmitida. El nuevo aprendizaje se sitúa en ese territorio peculiar de la premonición, donde un «podría» se convierte en un «puede», que a su vez se transforma en un «debería» y luego en un «será», para terminar, quizás y si todo va bien, en un «es».

Aquí tenemos ocho dimensiones del aprendizaje actual que pueden sentar las bases para la formulación de una teoría y una práctica del nuevo aprendizaje.

Dimensión 1: la importancia social de la educación

Cuando nuestros líderes políticos emplean la retórica de la nueva economía o de la sociedad del conocimiento están hablando, en realidad, de una transición social de gran alcance y significación. El conocimiento constituye en estos momentos un factor clave de la producción: un aspecto fundamental de lo económico y, por tanto, de lo social. [Véase newlearningonline.com: Walter McMahon on the Economics of Education.] Todo el discurso acerca de la economía del conocimiento lleva a la educación al corazón mismo del sistema,

como componente crucial del tejido del progreso económico y social. Esto se aplica tanto a los individuos como a las vertientes políticas y económicas de la sociedad –hoy más que nunca, la educación sirve como ingrediente esencial de la ambición y del éxito personal, e incluso se constituye como una clave determinante de la capacidad de ingresos de cada individuo–. También es presentada por los líderes políticos y de la comunidad como un mecanismo para asegurar la equidad social, de manera que «los que no tienen» dispongan de oportunidades para lograr el éxito que anteriormente estaba limitado a «los que tienen».

Dimensión 2: los espacios institucionales del aprendizaje

Cada vez más, el aprendizaje tiene lugar fuera de las instituciones educativas tradicionales –en los centros de trabajo, jugando, a través de los medios de comunicación o en la World Wide Web–. Esto se traduce en una crisis de gran relevancia para escuelas u otras instituciones de enseñanza y universidades. Durante mucho tiempo han sido los sitios donde se aplicaban las pedagogías que «enseñan sobre» el más ancho y extenso «mundo exterior»; por ejemplo, gracias a las ciencias del entorno natural o a las geografías de las comunidades humanas. El currículo escolar divide el mundo en temas que se dotan de la apariencia de ser autosuficientes, en vez de las visiones parciales y específicas del mundo que en realidad son. Y cuando ese mundo cambia con tanta rapidez, la desconexión entre los contenidos y el mundo mismo se vuelve cada vez mayor. Pero esto no equivale a afirmar que los educadores deban saber anticiparse a las cuestiones más específicas que el futuro pueda deparar para hacer que sus contenidos sean más directamente relevantes –eso es casi imposible y, además, no es la cuestión que nos ocupa–. Más bien de lo que se trata es de que la educación institucionalizada ha de ser menos un espacio para «aprender acerca de» una gama de conocimientos sobre contenidos, y más un conjunto de experiencias de «aprender en y para» un mundo cuya forma futura no podemos predecir. Para recuperar la relevancia, las instituciones educativas deberían volver a evaluar las fronteras tradicionales de los contenidos disciplinares; quizás dedicándose a enseñar por medio de nuevos modos y configuraciones temáticas, a reconocer y acreditar los conocimientos adquiridos extramuros del aula y del programa de estudios, y a sacar su misión docente fuera de las zonas y de los hábitos

confortables de la propia institución.

Scholar
Community
Creator
Publisher
Conference
Organization
Dream of the Future: Hoping for a Real Change
Works
Tools

Figura 1.3. Nuevas herramientas de aprendizaje.

Dimensión 3: las herramientas del aprendizaje

Los nuevos medios, que han supuesto una transformación tan importante en nuestra vida personal, comunitaria y de trabajo, exigen un cambio en las herramientas propias de la actividad de la enseñanza. En el pasado, los sistemas educativos se han mostrado relativamente lentos a la hora de responder a los nuevos medios, y mucho más a la hora de liderar su desarrollo o el desarrollo de innovaciones en la docencia y el aprendizaje. A partir del cambio de siglo se ha producido una actividad frenética en torno al papel de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en las escuelas, pero todavía no hasta el punto de que los nuevos medios estén siendo utilizados para promover unos cambios discernibles tan extensos y tan revolucionarios como en su día lo fue la misma aplicación masiva del aula en la primeras épocas modernas –el aula constituye en sí misma una arquitectura y una tecnología de la comunicación para el aprendizaje–. [Véase newlearningonline.com: Kalantzis and Cope, New Tools for Learning: Working with Disruptive Change.]

Dimensión 4: los resultados del aprendizaje

¿Qué tipos de capacidad promoverá el nuevo aprendizaje? En comparación con la forma de aprendizaje característica de nuestro pasado reciente, el nuevo aprendizaje tiene que ver tanto con el actuar como con el aprender reflexionando sobre la capacidad para ser productivo en el mundo y para saber acerca de ese mundo; tiene que ver tanto con la acción como con la cognición. El viejo aprendizaje tendía a ser personalizado y cognitivo (con el rendimiento educativo medido por las cosas almacenadas en nuestra cabeza que nos aportaban una ventaja competitiva de cara a los exámenes, primero, y al trabajo y a la vida,

después). El nuevo aprendizaje añade las dimensiones de las aptitudes prácticas y del aprendizaje social en colaboración, de manera que el pensamiento se halla también conectado a una capacidad para actuar y para mostrarse adaptable, receptivo y flexible en un mundo de diversidad y de cambio. Se puede ser un individuo resistente, pero esa resistencia tiene que estar en conexión con la sociabilidad sofisticada del aprendizaje colaborativo, el trabajo en grupo, la empatía emocional y una comprensión holística de las consecuencias tanto locales como globales de nuestras acciones. El nuevo aprendizaje anticipa la existencia de un tipo diferente de persona que aprende.

Dimensión 5: el equilibrio en el protagonismo de la acción

Este equilibrio en el protagonismo de la acción se refiere a la mezcla de las subjetividades del que enseña y del que aprende a todo lo largo del proceso de aprendizaje. En el aprendizaje de nuestros primeros tiempos modernos, los profesores hablaban y preguntaban y quienes aprendían se dedicaban a escuchar y a responder. Los planes de estudios y los libros de texto presentaban los contenidos de las disciplinas, que los alumnos tenían que reproducir en los exámenes –en los cuales obtenían un «bien» o un «mal»–. El equilibrio en el protagonismo de la acción se encontraba muy sesgado a favor de la autoridad en el conocimiento de profesores, diseñadores curriculares y autores de libros de texto. Predominaba la subjetividad del profesor, y la del que aprendía aparecía como subordinada. Ello no dejaba de «parecer» correcto para un mundo en el que los jefes eran autoritarios, los héroes militares y políticos lideraban, los medios de comunicación de masas hacían propaganda, nosotros consumíamos mercancías producidas masivamente que alguien ajeno suponía que nos convenían, se veneraba a los iconos culturales y había que escuchar y apreciar las historias que nos contaban. Pero todo esto ya no suena tan correcto en un mundo en el que el protagonismo y la capacidad de acción, antes que la mera obediencia, están comenzando a ser considerados como factores clave para el logro económico y social.

El nuevo aprendizaje permite un cambio en ese equilibrio del protagonismo de la

acción en la misma dirección que resulta evidente en el mundo en su conjunto. Se trata de una nivelación del equilibrio, de manera que los que aprenden son tan creadores de su propio conocimiento como receptores de este, y los profesores son tan diseñadores de actividades de aprendizaje como expertos en los contenidos de conocimiento. De hecho, lo que los profesores hacen bajo el nuevo aprendizaje es «introducir en el diseño» una mayor participación del que aprende, consistente en su propia responsabilidad de aprender. Esto ayuda a conformar los tipos de identidades de quienes aprenden que resultarán más eficaces en un mundo en donde los centros de trabajo aplican el trabajo en equipo y una cultura de automotivación en el desempeño del trabajo para extraer lo mejor de las personas; en donde necesitamos asumir la responsabilidad de nuestro propio nivel de participación cívica; en donde podemos elegir nuestras propias interpretaciones de ese mundo a partir de centenares y miles de canales de comunicación; en donde nos mostramos cada vez más exigentes respecto de lo que consumimos; en donde –por ejemplo, en los videojuegos– nos acabamos convirtiendo en personajes del relato con posibilidades de influir en el desarrollo de los acontecimientos; y en donde hay una necesidad apremiante de «posicionamientos» proactivos y críticos sobre la forma en que vivimos nuestras vidas e interactuamos con nuestro entorno. A medida que ese equilibrio en el protagonismo de la acción va cambiando en la sociedad en su conjunto, las escuelas y sus profesores necesitan transformar las condiciones más básicas del compromiso pedagógico a fin de poder contribuir de forma útil a este mundo social emergente. Está claro que es muy probable que los profesores no tengan muchas más posibilidades de elección que cambiar las bases de su pedagogía si no quieren acabar frustrando y aburriendo a unos alumnos cuyas inclinaciones distan mucho de las de los niños y jóvenes de generaciones anteriores. [Véase newlearningonline.com: James Gee, Video Games are Good for Your Soul.] [Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004.]

Dimensión 6: la significación de las diferencias entre los que aprenden

Uno de los aspectos más llamativos de este cambio en el equilibrio del protagonismo de la acción es la creciente importancia para todo el proceso de aprendizaje de las diferencias entre los individuos que aprenden. Al colectivizar

las subjetividades individuales de cada uno de los que aprenden bajo la etiqueta de «pupilos», al hacer que todos esos pupilos se muevan por el mismo currículo y al mismo ritmo, y al forzar a todos los alumnos a dirigirse hacia una norma o estándar, la primera escolarización moderna intentó mantener una fachada de semejanza y uniformidad. En gran medida, sin embargo, y no sin un cierto toque de ironía, logró esta fachada creando su propia forma específica de diferencia: clasificando a los alumnos de acuerdo con un promedio o una norma, de manera que muchos de ellos –los que se quedaban «por debajo» de la «norma»– literalmente fracasaban. Cuando tenemos en cuenta las identidades de quienes aprenden, nos hallamos con una panoplia de diferencias humanas que no pueden ser ignoradas en nuestra configuración de las experiencias educativas –materiales (clase, lugar, familia), corporales (edad, raza, sexo y sexualidad, capacidades físicas y mentales) y simbólicas (lengua, cultura e identidades de género y de sexualidad)–. De hecho, no afrontar las diferencias significa excluir a quienes no se ajustan a la norma. Comporta ineficacias, ineficiencias y, por tanto, despilfarro de recursos en una forma de enseñar que no se implica con cada uno de los alumnos individualmente considerado de una manera que optimice los resultados de su desempeño. Pero es que, además, engaña a aquellos alumnos a los que les va bien con ese sistema –aquellos cuyos estilos y hábitos de aprendizaje se acomodan bien dentro del currículo de «talla-única-para-todos»–. En realidad, limita su exposición a la experiencia personal e intelectual de las diferencias culturales y de las diversas formas de conocimiento, tan esenciales para el mundo contemporáneo.

Dimensión 7: la relación entre lo nuevo y lo viejo

A pesar de la trayectoria de cambio, una de las cosas peculiares en relación con el nuevo aprendizaje estriba en que nada de lo antiguo ha desaparecido. La enseñanza didáctica de las materias en sí mismas sigue bien viva hoy en día, gracias al currículo que acompaña al movimiento de «regreso-a-lo-básico», a la enseñanza para pasar los exámenes estandarizados, a los planteamientos de estímulo-respuesta aplicados en el aprendizaje en línea y a la enseñanza de la doctrina religiosa fundamentalista. Nos podemos encontrar con la misma frecuencia tanto innovaciones orientadas al futuro en la educación como puntos de vista del tipo «regreso-al-futuro» sobre lo que necesitamos llevar a cabo para

afrontar las dificultades de nuestro tiempo y las incertidumbres de nuestro futuro. Se trata de rasgos de la educación que en la actualidad, por cierto, son incluso más predominantes en muchos sistemas educativos de lo que lo es el nuevo aprendizaje. A veces lo que se presenta como nuevo es en realidad viejo; y a veces lo que se presenta como tradicional es, por el contrario, nuevo en la medida en que constituye una reacción a las ansiedades sociales contemporáneas. Es más, puede que en ocasiones la enseñanza didáctica tenga aún un papel que jugar. Puede que se presenten oportunidades para las que resulte apropiada; por ejemplo, la memorización todavía puede funcionar, al menos en parte, en determinados momentos y en determinados lugares para ciertas clases de conocimientos. Más aún, cuando la enseñanza didáctica aparece conectada con culturas tradicionales estamos obligados a respetarla, porque estamos comprometidos con el hecho de vivir en una sociedad que valora el pluralismo social. O, al menos, deberíamos respetarla solo en la medida en que las instituciones y las pedagogías tradicionales no perjudican a los alumnos ni producen resultados incompatibles con el propio pluralismo democrático. En otras palabras, los momentos de un aprendizaje más antiguo son parte integrante del mundo del nuevo aprendizaje.

Dimensión 8: el rol profesional del profesor

Hacer malabarismos con todas estas relaciones –de protagonismo en la acción, de diversidad, de resultados de aprendizaje, de posiciones institucionales– constituye el reto de los nuevos profesionales de la docencia. Y profesional es el término clave. El «viejo» profesor fue construido como persona que habitualmente recibía y seguía instrucciones, ya fuera servidor público o miembro de una orden religiosa. El «nuevo» profesor es un gestor autónomo, altamente cualificado y responsable del aprendizaje de sus estudiantes. El viejo profesor cerraba la puerta de su clase y, salvo por las visitas periódicas del «inspector», esta se convertía en su feudo privado. El nuevo profesor se encuentra anclado a su comunidad y es una pieza clave corporativa, un colaborador y miembro de una profesión autorregulada. El viejo profesor era un instrumento dentro de un sistema burocrático o de una jerarquía religiosa. El nuevo profesor no es un mero funcionario público o alguien maniatado por sus responsabilidades burocráticas, sino alguien que a su vez también aprende –

diseñador de entornos de aprendizaje, evaluador de su eficacia, investigador, científico social e intelectual por derecho propio–.

Diseños para futuros sociales

Nuestro modelo del nuevo aprendizaje surge a medida que vamos rastreando las tendencias contemporáneas en educación. En este sentido, se trata de una descripción en evolución. Es una respuesta educativa diseñada para subvenir a las necesidades de las comunidades de personas que aprenden viviendo bajo unas condiciones sociales que están sufriendo unos cambios dramáticos. Es también una serie de ideas preceptivas, de sugerencias sobre las maneras en que podríamos hacer las cosas de forma diferente en la educación. El nuevo aprendizaje es un programa para el futuro de la educación, que requiere de la creación de procesos y de sistemas educativos que sean en muchos aspectos muy distintos de los del pasado reciente, y de la formación de profesionales con nuevas competencias y sensibilidades.

Pero, exactamente, ¿qué forma adoptará el nuevo aprendizaje? Es imposible dar una respuesta única a esta pregunta. A este respecto, nuestra propuesta para el nuevo aprendizaje es una serie de posibilidades abiertas, de planes educativos en plural. «¿Qué podríamos hacer?» es la pregunta clave. Ya el propio enunciado de la pregunta sitúa al educador en una posición totalmente precisa en cuanto que intelectual y profesional comprometido. Cualquier respuesta dependerá de todo un conjunto de factores que exigen, a su vez, respuestas significativas y deliberadas diseñadas para cumplir con las aspiraciones de los que aprenden.

Sean las que sean las peculiaridades del nuevo aprendizaje, algunas cosas están claras. Los educadores profesionales del mañana no serán gente que se dedique simplemente a poner en práctica los sistemas, estándares, estructuras organizativas y ética profesional tradicionales. En esta época de tan extraordinaria transformación e incertidumbre social, necesitan verse a sí

mismos como diseñadores de futuros sociales, así como investigar nuevas maneras de abordar las necesidades de aprendizaje de nuestra sociedad, y, al hacerlo, colocar a la educación en un lugar indiscutiblemente central de la sociedad. De hecho, las ideas educativas poderosas –sobre cómo actúa y construye conocimiento la gente dentro de un contexto y en colaboración con otros, por ejemplo– podrían convertirse perfectamente en ideas sociales destacadas en determinadas áreas de desempeño en la actualidad más privilegiadas, como los negocios o la tecnología. Quizás si pudiéramos tener éxito a la hora de colocar la educación en el núcleo mismo de los diseños para el futuro de la sociedad, hasta podríamos alcanzar el éxito en nuestras variadas campañas para asegurarnos de que la educación fuese innovadora, potenciadora, justa y con los recursos adecuados.

La misión de los educadores es la misión de este libro. Nuestra argumentación se construye sobre la afirmación de que nos encontramos en el umbral de una revolución en la educación que cambiará de raíz las estructuras de sus instituciones, las prácticas de sus profesionales y las experiencias de los que aprenden. Algo de todo esto ya está ocurriendo en las primeras décadas del siglo XXI. Pero puede que otra parte se desarrolle a lo largo de varias décadas más. Tome la dirección que tome esta revolución, los educadores profesionales deben posicionarse como actores importantes –imaginando supuestos y diseñando y probando alternativas–. Los educadores también tendrán que convertirse en promotores en el ámbito público y dentro de sus propias comunidades educativas para asegurarse de que sus nuevos diseños para la educación funcionen de manera demostrable en la práctica, a fin de obtener el reconocimiento y los recursos que se necesitan y de cerciorarse de que sus innovaciones consiguen un respaldo institucional firme.

Para presentar nuestros argumentos a favor del nuevo aprendizaje, nos valdremos de historias que trazan la amplia trayectoria de los cambios educativos. Aunque a veces nos refiramos a épocas mucho más antiguas, el punto principal de referencia será nuestro pasado moderno inmediato. Las personas que aprendían en este pasado reciente experimentaron un fenómeno social innovador y masivo: un mundo peculiar de aulas, lecciones, charlas del profesor, libros de texto, tareas de aprendizaje, de exámenes, notas e informes

escolares. Esto comenzó a ocurrir a una escala masiva en los países ahora desarrollados, aproximadamente, a lo largo del siglo XIX, y a lo largo del siglo XX en los países ahora en desarrollo. Volveremos hacia atrás y examinaremos estas experiencias, no ya porque puedan ser consideradas como parte inevitable de la experiencia humana, sino porque son tan recientes y porque en su época fueron introducidas a una escala masiva y para la mayor parte de la gente resultaron realmente innovadoras. Tampoco examinamos estas prácticas escolares tradicionales con ánimo de menospreciarlas, como si tuviéramos que arrojar por la borda todo lo viejo para dejar sitio a lo nuevo. Al contrario, necesitamos volvernos hacia ellas y reconsiderarlas, porque nuestros viejos hábitos educativos pueden nublar con demasiada facilidad nuestra visión acerca de lo que resulta posible, acerca de aquello a lo que podría llegar a parecerse el nuevo aprendizaje. Precisamente, resulta demasiado fácil contemplar nuestras propias experiencias y las experiencias de nuestro pasado moderno como universales, permanentes e inevitables. No lo son en absoluto. Resulta fácil pensar que estamos haciendo algo nuevo solo porque estamos utilizando herramientas nuevas o porque, al parecer, nos hemos librado de las cuatro paredes del aula tradicional. Pero podría muy bien ser que la pedagogía que estamos aplicando todavía esté profundamente influida por una edad anterior. [Véase newlearningonline.com: The Fun They Had.] [Asimov, Isaac, «Cuánto se divertían». En Cuentos completos I. Barcelona: Ediciones B, 2005.]

Para muchas de las personas que aprenden en la actualidad, la escolarización de la era moderna anterior o de la época industrial sigue siendo una realidad, de manera totalmente anacrónica en lugares en los que la misma era industrial ya ha sido sobrepasada en gran medida, y donde la vida laboral y comunitaria ya marchan en la dirección de la economía del conocimiento. También se puede descubrir este tipo de educación tradicional en lugares en los que la gente todavía vive de las tareas agrícolas y se ha incorporado con gran dificultad a la era industrial, en el así llamado mundo en desarrollo. Puede que en esos lugares se den pocas alternativas, tanto en el caso de las competencias de los profesores como en el de los equipamientos e infraestructuras disponibles, o en el de las concepciones tradicionales sobre la educación en la comunidad en su conjunto. Pero incluso en estos sitios puede que la educación que reciben los que aprenden no sirva de una manera óptima a sus intereses de cara al futuro que llama a la puerta.

El peligro estriba en que si las escuelas no cambian en algunos aspectos fundamentales, puede que se encuentren atrapadas en una crisis de credibilidad. Los niños y los jóvenes son astutos, y sus sentimientos de aburrimiento, frustración e irrelevancia se traducirán en problemas de «disciplina» o en abandono de la escuela, como mínimo en espíritu, si no físicamente. Tal vez los padres lleguen a darse cuenta de que las escuelas no están funcionando en el caso de sus hijos. Si pueden permitírselo, rastrearán el mercado en busca de alternativas en las que parezca que vale la pena gastarse el dinero. No se trata de que los juicios de estos padres acaben siendo siempre los correctos. Paradójicamente, puede que muchas veces terminen eligiendo escuelas cuyo aire de «regreso-al-futuro» en su disciplina y en su rigor les recuerde sus propias épocas de escolaridad –escuelas que no son más que manifestaciones contemporáneas de lo que ellos son capaces de recordar acerca de sus etapas escolares anteriores–. Y, por tanto, también estos padres podrían acabar decepcionados cuando estas escuelas no ofrezcan lo que resulta más apropiado para el mundo contemporáneo.

Por lo que hace a los empleadores, pueden encontrarse a sí mismos quejándose sobre la calidad de quienes se incorporan por primera vez al mercado de trabajo. Probablemente, estos empleadores no sean capaces de articular de modo preciso qué es lo que consideran fallido en la gente joven que sale de las escuelas. Puede que solo alcancen a expresarlo por vía de síntomas superficiales, como el fracaso de la escuela a la hora de enseñar ortografía y gramática; y, sin embargo, es probable que estén sintiendo, de forma totalmente acertada, un problema más profundo. [Véase newlearningonline.com: Wagner, The Global Achievement Gap.]

Por muy incipientes que a veces parezcan los argumentos de la comunidad, parece que hoy en día los motivos de queja se sienten con mayor profundidad. La educación se enfrenta a una crisis de confianza pública. Si los educadores profesionales no asumen el liderazgo de la revolución en la educación, se encontrarán con que otras fuerzas en la comunidad lo harán y puede que, en tal caso, los resultados no sean los que ellos esperaban o los que consideren mejores

desde un punto de vista profesional. Los profesores y sus organizaciones profesionales deben adoptar una posición clara y prominente en este debate, en cuanto abogados y promotores de la transformación de nuestras instituciones educativas.

Resulta mucho más sencillo establecer los límites entre el territorio del pasado y de la educación tradicional y sus prácticas de enseñanza que predecir el futuro. Podemos describir la vieja docencia con mucha más facilidad de lo que podemos articular el nuevo aprendizaje. Son mucho más fáciles de captar en el campo de visión de nuestra mente las formas familiares de la vieja docencia que algo que todavía está emergiendo y que, por tanto, se presenta lleno de incertidumbres. Si el futuro no está nada claro, la vieja enseñanza es una roca firme de certeza a la que agarrarnos de forma segura. A menos que, por supuesto, descubramos que la retirada no es la respuesta, y que un planteamiento del tipo «regreso-al-futuro» en realidad no sirve para resolver los problemas que encaran hoy en día las escuelas y sus comunidades.

El nuevo aprendizaje que proponemos no es un punto de llegada, sino un viaje plagado de retos. El debate sobre nuestros futuros educativos es tan volátil y a veces se rebaja hasta una hondura tan populista que no podemos estar seguros ni de la manera en que se acabará desplegando la revolución educativa que se avecina ni de la forma que adoptará el nuevo aprendizaje. La consecuencia es que el nuevo aprendizaje no constituye un programa que pueda formularse claramente, y mucho menos objeto de una prescripción específica. Más bien nuestro nuevo aprendizaje es una proclama abierta a favor de leer las transformaciones que están acaeciendo en el mundo, imaginar las correspondientes transformaciones que sería necesario que ocurrieran en la educación y planificar las formas como los educadores podrían liderar estas transformaciones, en vez de sucumbir como víctimas de unos cambios sobre los que ellos sienten que tienen muy poco o ningún control.

Cuadro resumen

El nuevo aprendizaje	Educación institucional y de masas: el pasado moderno	Modernización educativa «progresista»: tiempos más recientes	Innovaciones que presagian un futuro cercano: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: la significación social de la educación	• Siempre importante a la hora de impartir competencias básicas y disciplina social.	• Más importante como fuerza económica, como vía hacia la participación y como medio para la capacitación personal.	• Parte central de la emergente sociedad del conocimiento.
Dimensión 2: los espacios institucionales del aprendizaje	• Ubicada principalmente en instituciones formales: escuelas, instituciones educativas, universidades.	• Tiene lugar cada vez más fuera de las instituciones formales.	• Algo que sucede en cualquier sitio: en el trabajo, en el juego, a través de los medios de comunicación, etc., donde se mezcla el aprendizaje formal, semiformal e informal.

El nuevo aprendizaje	Educación institucional y de masas: el pasado moderno	Modernización educativa «progresista»: tiempos más recientes	Innovaciones que presagian un futuro cercano: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 3: las herramientas del aprendizaje	• Basada en las lecciones del profesor, libros de texto y cuadernos de ejercicios de los alumnos.	• Utilización de una gama mayor de medios pedagógicos.	• Comunicación, en parte, a través de los nuevos medios –como internet– que no requieren de la presencia del alumno en el aula ni que cada uno esté «en la misma página que todos los demás».
Dimensión 4: los resultados del aprendizaje	• Anclada en los contenidos temáticos, las cosas que se saben.	• Cada vez más enfocada a aprender a aprender.	• Centrada en las capacidades, o las cosas que se pueden hacer, incluyendo la capacidad de descubrir lo que no se sabe.
Dimensión 5: el equilibrio en el protagonismo de la acción	• Una relación de autoridad en la que el profesor y el texto transmiten conocimiento a los que aprenden.	• Una relación en la que los que aprenden están implicados más activamente.	• Una relación en la que los profesores construyen un entorno de creación activa de conocimiento por parte de los que aprenden.
Dimensión 6: la significación de las diferencias entre los que aprenden	• Un lugar donde el currículo de «talla-única-para-todos» parece el más fácil y el óptimo.	• Un lugar donde las diferencias comienzan a verse cada vez más reconocidas.	• Un lugar donde está claro que una enseñanza eficaz en relación con las diferencias en los que aprenden supone también una diferencia a favor en los resultados.
Dimensión 7: la relación entre lo nuevo y lo viejo	• Una institución absolutamente constante y predecible.	• Una institución sometida al reto de la creciente variedad de planteamientos respecto de la educación.	• Una serie de lugares donde se dan muchas maneras de aprender, ya sean nuevas o versiones actualizadas de planteamientos de aprendizaje más antiguos.
Dimensión 8: el rol profesional del profesor	• Un lugar de trabajo donde los profesores son trabajadores leales que reciben órdenes y enseñan el currículo que se les impone.	• Un lugar de trabajo donde se espera que los profesores asuman más responsabilidad.	• Un lugar de trabajo de profesionales responsables y autogestionados, que al mismo tiempo son intelectuales y científicos sociales.

Palabras clave

Aprendizaje: La capacidad de conocer cosas nuevas y de hacer cosas nuevas como consecuencia de una experiencia vivida y de la acción social. El aprendizaje es una parte constitutiva de nuestra naturaleza humana. Ocurre a todo lo largo y ancho de nuestras vidas.

Currículo: El plan diseñado de forma consciente para el aprendizaje de un corpus de conocimientos o de un conjunto de competencias a lo largo de un periodo extenso de tiempo; por ejemplo, un programa de un trimestre en Historia o uno de dos años en Química.

Educación: Una serie de instituciones y una disciplina científica que tienen que ver con el aprendizaje premeditado y sistemático. En el mundo moderno, las instituciones educativas son lugares formalmente construidos (aulas), periodos de tiempo (del día o de la vida) y relaciones sociales (profesores y alumnos); por ejemplo, escuelas e instituciones de enseñanza y universidades. La disciplina científica de la educación consiste en la investigación sistemática de las maneras como los humanos conocen y aprenden. Las personas que se están formando para ser educadores profesionales estudian la ciencia de la educación.

Pedagogía: Pequeñas secuencias de actividad del que aprende a través de las cuales se promueve el aprendizaje, una especie de movimientos uno detrás de otro; por ejemplo, leer un documento histórico y luego interpretar lo que quiere decir, o realizar un experimento químico y después sacar conclusiones.

Procesos de conocimiento

El planteamiento adoptado en esta sección para cada capítulo ha sido desarrollado como parte de nuestro proyecto «Aprender mediante diseño». También es un ejemplo práctico del planteamiento sobre el nuevo aprendizaje por el que abogamos en este libro. Los procesos de conocimiento comprenden diferentes formas de conocimiento-acción, tal y como aparecen ilustradas en la figura 1.4:

He aquí lo que quiere decir cada proceso de conocimiento:

•Experimentar lo conocido : reflexionar sobre las propias experiencias, intereses y perspectivas.

•Experimentar lo nuevo : observar lo desconocido, sumergirse en nuevas situaciones o leer y recoger nuevos hechos y datos.

•Conceptualizar mediante la denominación : desarrollar categorías y definir términos.

•Conceptualizar mediante la teoría : establecer generalizaciones y reunir las palabras clave dentro de marcos conceptuales.

•Analizar funcionalmente : razonar sobre las conexiones lógicas, de causa y efecto, de estructura y función.

•Analizar críticamente : evaluar de manera crítica las propias perspectivas, intereses y motivaciones, y también las de los demás.

•Aplicar de forma apropiada : aplicar las propias percepciones a situaciones del mundo real y probar su validez.

•Aplicar creativamente : crear un artefacto de conocimiento original o llevar a cabo una intervención innovadora en el mundo.

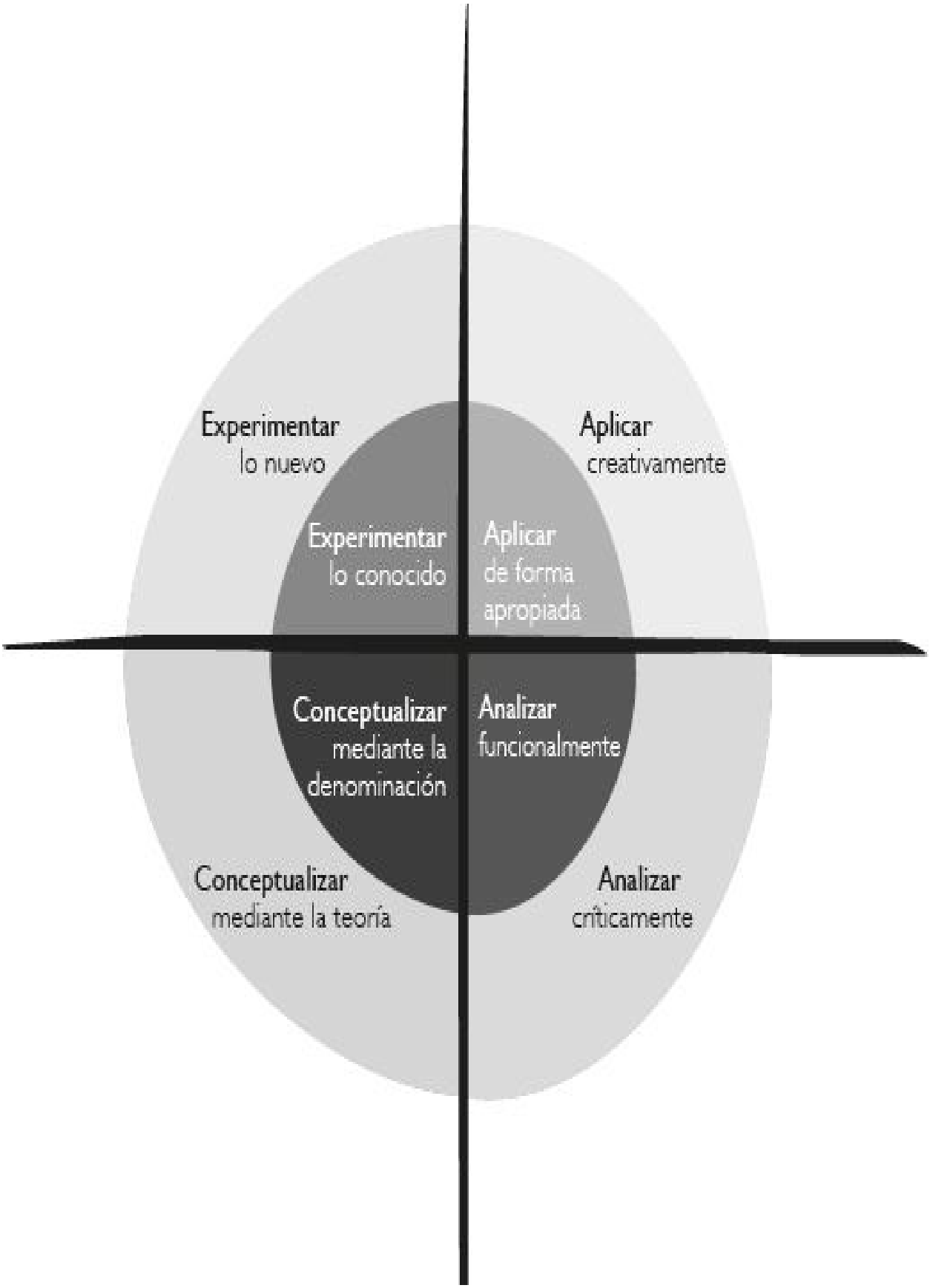

Experimentar
lo nuevo
Aplicar
creativamente
Experimentar
lo conocido
Aplicar
de forma
apropiada
Conceptualizar
mediante la
denominación
Analizar
funcionalmente
Conceptualizar
mediante la teoría
Analizar
críticamente

Figura 1.4. Procesos de conocimiento.

El uso de estos procesos de conocimiento te pasa el testigo de la creación de conocimiento a ti, que eres quien está aprendiendo. Etiquetas como estas te permiten ponerle nombre a lo que estás haciendo como científico social –en un momento concreto estarás realizando investigaciones sobre el mundo real; en otro, desarrollando tu propia posición teórica, y en un tercer momento creando conocimiento mediante el proceso de su realización práctica–. Estos procesos de conocimiento no son lineales. Puedes comenzar allí donde una situación concreta de aprendizaje o tus propias preferencias te sugieran que es lo más adecuado. Podría ser también que prefieras un planteamiento sobre el conocimiento o sobre el aprendizaje antes que otro, en cuyo caso puedes empezar por ahí, o incluso dedicar una gran parte de tu tiempo a aproximarte al tema desde esta perspectiva, porque es en ella donde tú te encuentras más cómodo y donde sientes que tu creación de conocimiento resulta más eficaz. Sin embargo, nos gustaría sugerirte que una visión más madura y desarrollada, en la que tú habrás creado tu propio conocimiento de forma más meticulosa, consistiría en una mezcla relativamente equilibrada de todos estos diferentes procesos de conocimiento.

Experimentar lo conocido

¿Hacia dónde se dirige la educación?

•A partir de tu propia experiencia y de tus conocimientos actuales, ¿qué dirección piensas que está tomando la educación hoy en día? Ten en cuenta las dimensiones discutidas en este capítulo:

– Dimensión 1: la significación social de la educación

– Dimensión 2: los espacios institucionales del aprendizaje

– Dimensión 3: las herramientas del aprendizaje

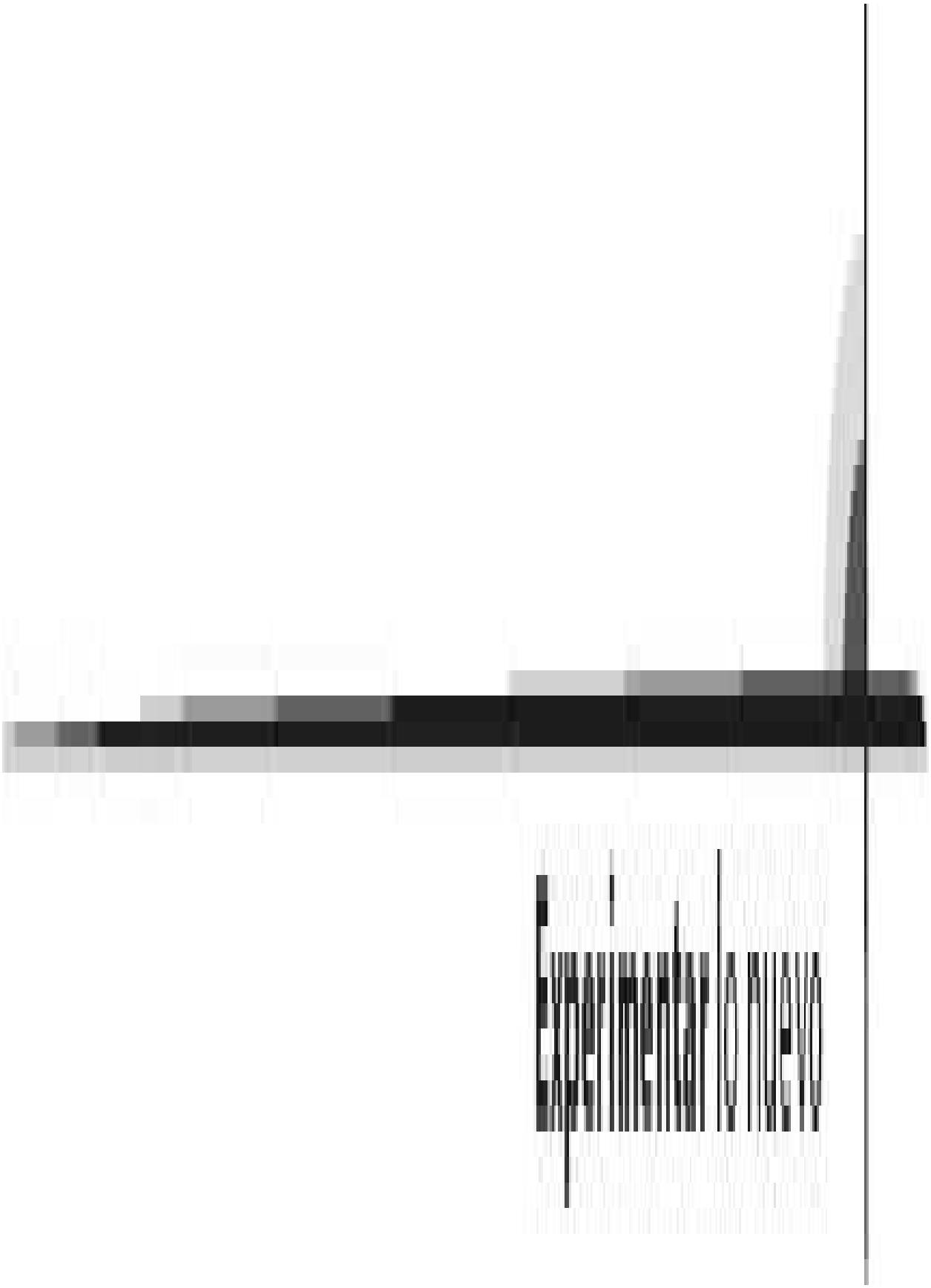
– Dimensión 4: los resultados del aprendizaje

– Dimensión 5: el equilibrio en el protagonismo de la acción

– Dimensión 6: la significación de las diferencias entre los que aprenden

– Dimensión 7: la relación entre lo nuevo y lo viejo

– Dimensión 8: el rol profesional del profesor



La perspectiva de los padres

•Entrevista a un padre o a una madre. ¿Cuáles son sus principales problemas en relación con el destino de sus hijos? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones? ¿Cómo de diferentes creen que podrían ser las cosas para los niños en el futuro? ¿Qué cuestiones podrían resultar más duras o más fáciles, y mejores o peores de lo que lo fueron en su caso? ¿Qué papel esperan que desempeñe la escuela?

Datos educativos

•Echa un vistazo a los datos más recientes sobre educación, tanto de tu país como internacionales. ¿Cuáles son las tendencias y los retos principales para la educación?

•Investiga sobre las formas que adopta el aprendizaje en las sociedades que no disponen de instituciones formales de educación ni de una ciencia escrita y fijada de la educación. Elige una de esas sociedades y describe el proceso de aprendizaje, presenta un informe a los demás sobre la sociedad que has estudiado y luego somételo a debate: ¿cuáles son las diferencias en la manera de aprender entre las sociedades modernas y las tradicionales?

Conceptualizar mediante la denominación

Definir la sociedad del conocimiento

•Sociedad del conocimiento , nueva economía , economía del conocimiento : ¿quién está utilizando estos términos?, ¿qué quieren decir?, ¿por qué los están usando?, ¿qué tipo de conexión tienen con la educación?

El arte y la ciencia de la educación

•Consulta en un diccionario la definición que se da del término ciencia . ¿Hasta qué punto resulta útil y apropiado como descripción de la docencia y el aprendizaje? Reúne las respuestas de todos y reflexiona sobre lo que todo eso nos dice acerca de nuestras experiencias y comprensión de la educación y sobre el tipo de práctica profesional que es o podría ser la docencia. ¿Qué resulta más importante: el arte de enseñar o la ciencia de la educación? ¿Qué tipos de conexiones existen entre ambos?

Conceptualizar mediante de la teoría

El contraste entre el aprendizaje y la educación

•¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje y educación ? Desarrolla una definición de ambos términos y un breve texto teórico donde se manifieste lo que diferencia a ambos conceptos.

•Crea un esquema propio para contrastar los rasgos de las viejas formas de la educación y los del nuevo aprendizaje. Puede consistir en un diagrama, un cuadro o un texto.

Analizar funcionalmente

Análisis de las escuelas públicas y privadas

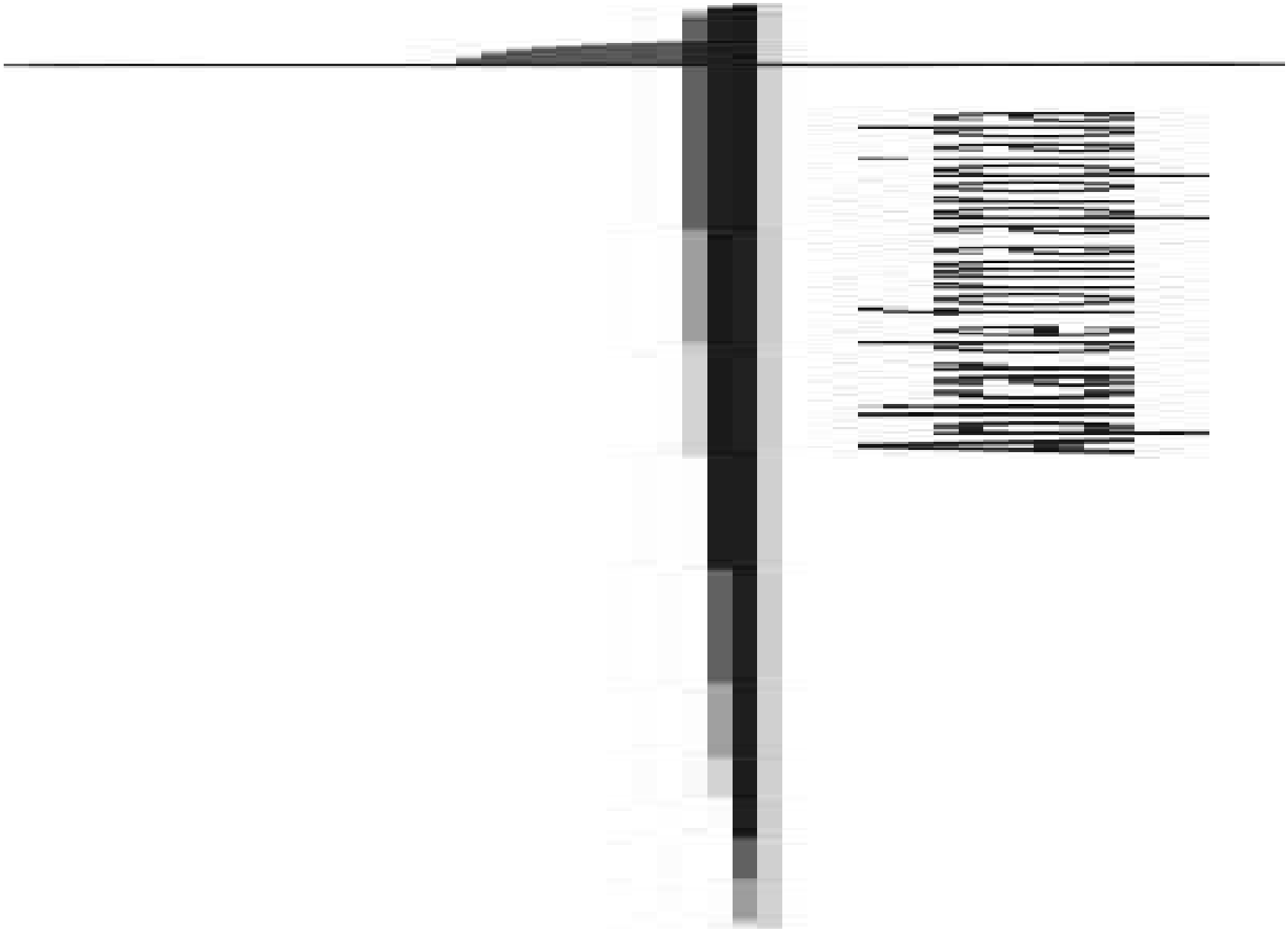
•Compara los folletos de promoción de dos escuelas de tu localidad: una pública y otra privada. ¿Qué diferencias hay en sus mensajes? ¿Qué quieren decir esas diferencias según tu interpretación?

La política de la educación

•¿Qué están diciendo tus políticos sobre la educación y qué significa lo que están diciendo? Localiza las declaraciones sobre política educativa de diversos políticos con diferentes convicciones ideológicas. Compara y contrasta las declaraciones de políticos pertenecientes a partidos políticos opuestos.

•¿Puede la educación conseguir de manera realista lo que los políticos y la población que los apoya esperan de ella? ¿Es adecuado que esperen eso? ¿Qué podemos hacer como educadores?

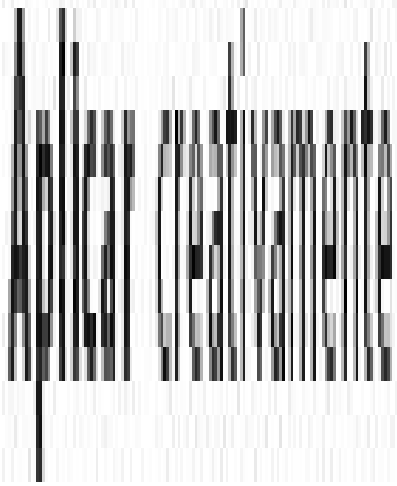
•Compara las políticas y las infraestructuras educativas y sanitarias del lugar donde vives. ¿Cuáles son las tendencias en la asignación de recursos y en las condiciones de empleo en esas dos áreas?



Contar con una cualificación en educación

•Establece un listado de las diferentes cosas que hace un profesor durante el tiempo que se dedica a sus tareas de profesor.

•¿Cómo se podrían aplicar el conocimiento y las capacidades que se adquieren gracias al estudio de la ciencia de la educación? Haz un esquema de posibles recorridos alternativos en la carrera profesional, así como de la gama de cosas que se podrían hacer en la vida en cuanto a la aplicación de la titulación en educación.


Aplicar tratamento

¿Qué nos podría deparar el futuro?

•Redacta un relato de ciencia ficción sobre la escuela en un futuro aterrador o en un futuro ideal. Una vez escrito, comparte esos supuestos de futuro con los demás, o bien por parejas o con mayor amplitud entre todos los miembros del grupo. ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias tanto en cuanto a las expectativas como en cuanto a la visión?

•Investiga sobre un experimento educativo contemporáneo; por ejemplo, la introducción de nuevas tecnologías en las escuelas. ¿Cómo y hasta qué punto anticipa este experimento un futuro educativo diferente?

Notas

1. Peters, M. A; Beasley, T. (2006). Building Knowledge Cultures: Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism. Oxford: Rowman & Littlefield. McMahon, W. W. (2002). Education and Development: Measuring the Social Benefits. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

2. Cope, B.; Kalantzis, M. (1997). Productive Diversity: A New Approach to Work and Management. Sydney: Pluto Press.

3. <http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_21571361_44315115_48289894_

4. <www.oecd.org/dataoecd/45/48/37864432.pdf>

5. Deacon, T. (1997). The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. Nueva York: W.W. Norton.

6. Christian, D. (2004). Maps of Time: An Introduction to Big History. Berkeley, CA: University of California Press. [Trad, cast.: Mapas del tiempo: una introducción a la «Gran Historia». Barcelona: Crítica, 2005.]

Capítulo 2

La vida en las escuelas

Visión general

En este capítulo se ofrecen las características de tres clases diferentes de experiencia educativa: la didáctica, la auténtica y la transformadora.

La educación didáctica es relativamente antigua, con raíces tan viejas como la propia escritura. Sin embargo, llegó a un predominio casi universal como modo de aprendizaje con la educación institucionalizada y de masas que surgió casi por todas las zonas del mundo en los siglos XIX y XX. La experiencia de la educación didáctica es todavía común, por una variedad de razones sociales, culturales y, a veces, prácticas. La educación institucionalizada y de masas permite a los padres trabajar mientras las escuelas cuidan de sus hijos y les enseñan lo básico de la lectoescritura. Pero quizás pese más el hecho de que la enseñanza didáctica sirve para inculcar en los niños un sentido de la disciplina y el orden. Está dotada de profesores y de libros de texto que hablan, de personas que aprenden absorbiendo lo que se les dice y, al llegar el momento de los exámenes, de alumnos que repiten las lecciones de manera correcta o equivocada. En el aula didáctica, el profesor establece un patrón de relaciones por el cual los alumnos aprenden a aceptar los hechos y las verdades morales comúnmente aceptadas, a cumplir las órdenes impartidas por él y a absorber el conocimiento acreditado que se presenta a través del currículo. En estos entornos del aula, los alumnos aprenden a familiarizarse con un equilibrio en el protagonismo de la acción en el que ellos son relativamente impotentes para crear conocimiento por sí mismos o para actuar de manera autónoma.

Los movimientos en pro de una educación auténtica surgieron en el siglo XX, en parte como reacción a la cultura de orden y de control tan característica de la educación didáctica. Los principios más importantes de una educación auténtica consisten en que los que aprenden tengan un papel más activo en su propio aprendizaje, y en que ese aprendizaje esté estrechamente conectado, y de forma práctica, con sus experiencias vitales. La educación auténtica se centra más en el niño y pone el foco sobre una comprensión interiorizada, antes que sobre la repetición formal de las respuestas «correctas». Pero ¿produce necesariamente el efecto de cambiar las oportunidades en la vida del niño? ¿O acaso a veces resulta excesivamente «práctica», aceptando que la falta de igualdad de oportunidades en la vida es algo inevitable? Los críticos de la educación auténtica aducen que fracasa demasiado a menudo a la hora de cumplir la promesa de la educación.

La educación transformadora se centra tanto en el que aprende como en el proceso de aprendizaje. Como tal, se propone transformar deliberadamente las oportunidades vitales de los alumnos y desempeñar un papel activo en el cambio de las condiciones sociales. Cambia el equilibrio del protagonismo de la acción en las relaciones de aprendizaje, animando a los que aprenden a construir su propio conocimiento gracias a un entorno de apoyo al aprendizaje, a trabajar con los demás en unas relaciones laterales de creación de conocimiento (compañeros, padres y miembros de la comunidad), a negociar las diferencias locales y globales y a extender la amplitud y el alcance de su educación más allá de los muros del aula tradicional.

Se han de comprender estas tradiciones educativas, puesto que se encuentran entretejidas dentro de las prácticas cotidianas en el aula. En muchas aulas se utiliza una gran variedad de estos planteamientos. Los educadores deberían conocer las potencialidades de cada una de ellas, sus fines históricos y culturales, cuándo aplicarlas en la práctica, cómo funcionan, si es que funcionan, y cuándo suponen un fracaso tanto para los que aprenden como para la sociedad.

Pensar por medio de paradigmas

Un paradigma es un modelo, una forma de ver la realidad, o una visión del mundo. En este libro se analiza la educación bajo el prisma de tres paradigmas educativos. En este capítulo denominamos a estos paradigmas educación didáctica, auténtica y transformadora. Presentamos los paradigmas aproximadamente en el mismo orden en el que fueron apareciendo por primera vez en la escena educativa. Ahora bien, no queremos ofrecer la impresión de que aquí se haya dado una progresión cuidadosamente ordenada. Trazamos la trayectoria general de los cambios, pero aplicando solamente a grandes rasgos unas pinceladas para conseguir que las complejidades de la historia resulten manejables. Contemplamos estos tres paradigmas como maneras alternativas de pensar sobre la educación. Pero en cualquier punto en el tiempo y en cualquier entorno educativo no todo estará claramente integrado en uno u otro paradigma.

Hemos construido este modelo de las tres maneras generales de vivir la experiencia educativa para tratar de conseguir que resulte más fácil navegar por la historia de la educación que vamos a contar. Probablemente, esa historia en su conjunto sea el relato de un cambio gradual y con altibajos. Con todo, los tres paradigmas siguen gozando de buena salud en la actualidad, tanto en la imaginación de los educadores y de las comunidades a las que sirven como en las complejidades de nuestras prácticas educativas.

Educación didáctica: el pasado moderno

Los timbres acaban de sonar y la fila de niños comienza a entrar en el aula, unos treinta más o menos. «Despacio y en silencio», les espeta la profesora según se dirige cada uno a su puesto. Vigilando la escena, ella está de pie junto a su mesa sobre una pequeña tarima en la parte delantera de la habitación.

Los pupitres de los alumnos aparecen dispuestos en hileras rectas y fijados al

suelo. Los alumnos se sientan todos mirando a la maestra, que inspecciona ese pequeño mar de caras, a la misma altura, una para todas y todas para una. Las paredes están desnudas salvo por algún gráfico de letras y números y un mapa regalado por el Ministerio de Educación.

«¡Niños, sentaos bien! ¡Y en silencio! ¡Abrid la gramática por la página…!».

Una escena como esta ha sido la experiencia más repetida de los niños desde la llegada de la educación institucionalizada y de masas. Algunos niños han llorado de forma inconsolable la primera vez que han visto una escuela, aunque luego se hayan ido reconciliando con sus estructuras y sus restricciones. Otros han reaccionado ante los peculiares tejemanejes del aula con una mezcla de miedo, de rabia y de ironía. Se han dedicado a soñar despiertos sobre cosas mejores. Han dejado su propia marca en el lugar tallando su nombre en el pupitre. Han «ensuciado».

«La clase de hoy la dedicaremos a… los sustantivos y los verbos».

La puerta ya está cerrada. Es el espacio privado de la profesora, su feudo. «Mi clase», dice ella. «Nuestra profesora», dicen los alumnos como deferencia ante su autoridad.

«Un sustantivo es una palabra para nombrar algo. Un verbo es una palabra para hacer algo».

Ella escribe con total pulcritud estas frases en la pizarra, debajo de la fecha. Es la lección del día.

«Ahora vamos a repetirlo todos juntos», dice.

«Un sustantivo es una palabra para nombrar algo. Un verbo es una palabra para hacer algo».

La clase recita al unísono, con ese divertido sonsonete cantarín que los niños parecen haber inventado exclusivamente para sus profesores. Los chicos rebeldes se aseguran de transmitir sarcasmo en ese sonsonete. Pero los demás lo único que hacen es cantar dulcemente lo que ellos imaginan que tiene que ser la canción de la profesora.

«Harry, pon un ejemplo de verbo».

Harry recula horrorizado. Era de los que habían cantado la canción, pero su mente estaba en otro sitio con la esperanza de que la ley de la probabilidad de uno entre treinta le ahorrara una vez más el interrogatorio. Pero no ha sido así y le ha tocado la china.

«Umm… No se me ocurre ninguno», farfulla, «señorita…».

Para sus adentros, se teme que «ella lo suspenderá», y que «los demás chicos se van a pensar que soy tonto».

«Entonces, ¿puede alguien ponernos un ejemplo de verbo?».

Judy dispara su mano hacia arriba.

«Sí, Judy».

«Correr es un verbo. El zorro corre. Correr es lo que está haciendo el zorro», dice ella en tono triunfador. Judy se conoce bien el juego de la escuela y juega para ganar.

«Sí. Muy bien, Judy».

Se trata de su minuto de gloria, el triunfo manifiesto de una sobre treinta. Judy no tiene por qué saber qué le van a aportar a ella los verbos en su vida. Es el momento de la victoria simbólica lo que importa.

Y así más o menos continúa la clase.

A esta manera de enseñar la llamamos didáctica, una palabra que entra en la lengua inglesa procedente del griego enseñar. A veces todavía sigue teniendo un significado relativamente neutro, sobre todo cuando hablamos de métodos de enseñanza –didáctica de la lengua extranjera o didáctica de la música–.

En la lengua inglesa, sin embargo, su significado ha llegado a dotarse también de una carga particular. Ser didáctico quiere decir pronunciar las cosas de forma explícita, pero quizás con excesiva solemnidad, o presentar un punto de vista sobre lo que parece verdadero o correcto o adecuado. La enseñanza didáctica

pone el foco sobre lo que dice el profesor más que sobre lo que hace el que aprende. El equilibrio en el protagonismo de la acción se inclina enormemente del lado del profesor, que es quien domina el conocimiento. Su misión es la de transmitir ese conocimiento a los que aprenden y se espera que estos se dediquen a absorber sumisamente el conocimiento que el profesor despliega ante ellos. El término didáctico implica una acentuada centralidad del rol profesoral.

Pero esto no tiene por qué ser siempre malo. De hecho, resultar explícito puede ser una forma eficaz de enseñar. Se presentan muchas ocasiones en las que unas instrucciones claras por parte del profesor desbaratan la ambigüedad y aportan una vía útil de salida hacia adelante para el que aprende.

Figura 2.1. Escuela de pueblo, Ambelos (Grecia), 1983: lo que ve el profesor.

Hasta el pasado reciente, la educación didáctica ha sido la experiencia educativa predominante para la mayoría de los alumnos de las escuelas. Y todavía sigue siéndolo en muchos lugares en la actualidad. Solo ahora está llegando a las zonas más pobres del mundo la educación moderna, institucionalizada y de masas. Cuando la escuela llega por fin a estos lugares, es muy probable que en primera instancia la experiencia principal sea la didáctica, generalmente a causa de unos recursos limitados y del propio nivel de formación del profesorado. Pero es que incluso en aquellos lugares donde la educación moderna, institucionalizada y de masas ya ha estado presente durante mucho tiempo, la educación didáctica se sigue manteniendo. Apostaríamos por que que la mayoría de las aulas de todo el mundo en la actualidad funciona en mayor o menor medida en el modo didáctico para una buena proporción de toda la jornada escolar. Probablemente, los pupitres hayan sido desatornillados del suelo y algunos de los trabajos de los niños aparezcan colgados en las paredes –pequeñas concesiones a una forma más nueva de aprendizaje–, pero los profesores en muchas escuelas actuales siguen ejerciendo de acuerdo con el guion de la enseñanza didáctica.

En la peor de sus facetas, la enseñanza didáctica resulta espantosamente predecible y soporíferamente banal. Aun así, incluso dentro de contextos de nuevo aprendizaje, el modo didáctico a veces puede tener su lugar –en determinados espacios y para determinados momentos, al menos–. Uno de tales momentos podría ser cuando alguien que aprende se adentra en un área de conocimiento bien establecida y acreditada con la que está muy poco familiarizado. Cuando te estás iniciando en la mecánica cuántica no tiene ningún sentido tratar de polemizar sobre ella. Lo mejor es escuchar al profesor por lo menos hasta que hayas comenzado a entender algo sobre el tema. La enseñanza didáctica también puede ocupar un espacio entre comunidades que requieran formas particulares de reverencia –lecturas doctrinarias de textos religiosos, por ejemplo–. Para ser una persona de fe manifiesta en tales entornos puede que tengas que absorber los mensajes presentes en los textos y no ponerlos en entredicho. O también es posible que la educación didáctica sea un método útil

en ciertos momentos para abordar algunas temáticas específicas –aprender de memoria el vocabulario de una lengua extranjera, la tabla periódica de los elementos o fórmulas matemáticas, por ejemplo–. También podría constituir un sello de honestidad, al reflejar los valores de una escuela concreta que se enorgullece de un cierto tipo de rigor y de disciplina, en la que los profesores van al grano y enseñan directamente de acuerdo con los exámenes que permitirán conseguir las credenciales para el éxito convencional. Puede que esto funcione. O al menos así les podría parecer a unos padres inquietos. En otras palabras, la enseñanza didáctica puede formar parte del mundo práctico del nuevo aprendizaje, un mundo de muy diversos planteamientos de cara a la docencia, a los diferentes estilos de aprendizaje y al pluralismo cultural.

Para analizar la naturaleza y la forma de la educación didáctica, examinaremos ocho dimensiones:

•Dimensión 1: son significados arquitectónico s los que se expresan por medio de los entornos físicos, los diseños espaciales que conforman la manera en que las personas se relacionan entre ellas.

•Dimensión 2: son significados discursivos los que se expresan por medio de los patrones de comunicación de persona a persona.

•Dimensión 3: son significados intersubjetivos los que se crean a través de la interacción de la voluntad de una persona –sus intereses, motivaciones e impulsos– con la de otra.

•Dimensión 4: son significados socioculturales los que surgen de las formas como se negocian las experiencias vitales de una persona en un entorno concreto.

•Dimensión 5: son significados patrimoniales los que se forman en las relaciones de propiedad del conocimiento.

• Dimensión 6: son significados epistemológicos los que surgen de las maneras de representar y de crear el conocimiento.

•Dimensión 7: son significados pedagógicos las maneras como los que aprenden crean conocimiento para sí mismos, de acuerdo con la forma en que las diseñan y facilitan tanto los profesores como los currículos.

•Dimensión 8: son significados morales los que subyacen al establecimiento de un equilibrio de poder entre quienes controlan y quienes son controlados.

Estas dimensiones nos ayudan a entender el diseño y la forma de la educación de una manera holística y madura. Cada dimensión ha sido seleccionada porque arroja luz sobre un componente clave de la experiencia docente y de aprendizaje: localización y espacio, comunicación, identidad y relaciones, antecedentes personales, poder, maneras de conocer, formas de enseñanza y ética. Todas juntas, las ocho dimensiones nos ayudan a explicar cómo se entiende, se planifica, se ofrece y se vive la educación.

Dimensión 1: lo arquitectónico

Aquí nos hallamos en un espacio físicamente delimitado, con los niños divididos en grupos de alrededor de treinta alumnos y distribuidos en habitaciones más o menos iguales –las aulas–. Se trata de una arquitectura creada para servir a un

diseño de comunicación. La sala es lo suficientemente grande como para que tal cantidad de niños pueda escuchar al profesor sin la necesidad de amplificar el sonido y para que el profesor sea capaz de elevar su tono por encima del de todos ellos juntos cuando deba conseguir que guarden silencio. Todo lo anterior tiene algo que ver con las ratios: en el rango aproximado de entre un profesor por veinte alumnos y un profesor por cuarenta alumnos parece que se da la mayor y mejor productividad de la interacción profesor-alumno en el aula tradicional. Algunos alumnos más de esa cifra, y la clase será demasiado grande para poder gestionarla; algunos alumnos menos, y entonces habrá que contratar a demasiados profesores.

Así pues, el profesor está de pie en la parte delantera de la clase y los que aprenden miran hacia él. Esta disposición espacial configura la naturaleza de las interacciones y el sistema de docencia. Los pupitres se ordenan con el fin de asegurar el contacto visual de cada alumno con el profesor. El contacto de alumno-con-alumno es por medio de la visión lateral y no debe propiciarse. Puede que un alumno lance una mirada cómplice a otro, el cual probablemente se sienta tentado con ello a perseguir cualquier otro interés tangencial, incluso el de estropearlo todo, como exhibición de resistencia a la autoridad del profesor o para persuadir a los demás como coprotagonistas de la conspiración. O bien otro alumno podría ceder a la tentación de mirar de soslayo para «copiar» el trabajo de otros o para descubrir qué se traen entre manos. Sea cual sea el motivo, en esas miradas laterales siempre hay un regusto de lo prohibido. La mirada correcta es la que se dirige hacia el profesor –de muchos a uno solo–, de manera que se pueda prestar atención a su autoridad –de uno solo a muchos–. La impresión general de esta clase, la manera en que funciona para los que aprenden y la forma en que el profesor la gestiona vienen determinadas, hasta un punto significativo, por la forma en que se configuran sus espacios. Así es como el espacio del aula cumple mejor o peor su tarea educativa y social. Estas estructuras físicas delimitadas sirven de marco a un conjunto específico de finalidades educativas y sociales.

Figura 2.2. Lo que ve el alumno.

Dimensión 2: lo discursivo

Enseñar –y, particularmente, este modo didáctico de hacerlo– es propio de una profesión que habla. Pero la charla entre el profesor y el que aprende constituye un intercambio desigual. El profesor comienza la conversación en el aula por la vía de una explicación: «Hoy nos vamos a dedicar a…», seguido de una lección en la que explica a los alumnos lo que él sabe y lo que se supone que ellos tienen que saber. Implica a los alumnos por medio de la rutina de las preguntas-y-respuestas. A menudo estas rutinas no son mucho más que un «adivina qué es lo que le pasa por la cabeza al profesor», tan extrañas y contrarias a la intuición como a veces parecen sus respuestas una vez que las revela. Solo un alumno puede hablar en cada momento. «Levantad la mano. Una persona cada vez, por favor». O bien la clase entera repite al unísono: «Repetid conmigo…». O bien los alumnos, en completo silencio, hacen sus trabajos, leen o escriben. O bien responden a un examen –sujetos a otro tipo de silencio, más inquietante–, que les irá bien o mal, dependiendo de si han logrado descifrar los trucos de ese juego misterioso de las respuestas de elección múltiple, o de si han sido capaces de adivinar qué es lo que el profesor que los calificará quiere leer o escuchar. Durante la mayor parte de la jornada, incluso el más voluble de los alumnos se queda sentado y en silencio, a menos que se decida romper los protocolos de comunicación del lugar. «Tssst, silencio, por favor». «Hablar en clase» puede ser una frase aceptable, pero en exceso merece un castigo. ¿En una esquina de la habitación? ¿Fuera de la clase, en el pasillo? ¿Un paseo al despacho de la Dirección del colegio? La comunicación lateral entre compañeros resulta inmanejable desde un punto de vista práctico, y cuando ocurre lo más probable es que sea considerada «ajena a las tareas de clase». Dicho claramente, este discurso del aula está dominado por el profesor y presentado en la forma estándar de la lengua nacional, la mayoría de las veces con muy poca o con ninguna concesión a las lenguas y dialectos utilizados en el hogar por parte de los que aprenden. El profesor decide sobre los turnos en las intervenciones y espera que las pocas respuestas que provengan de los alumnos estén dentro del

rango estrictamente prescrito (de modo que obtenga las respuestas que espera, las que él considera «correctas») [Véase newlearningonline.com: Winston Churchill’s School Days.] [Mi juventud: Autobiografía. Granada: Almed, 2010.]

Figura 2.3. Leyendo en silencio.

Dimensión 3: lo intersubjetivo

En la experiencia de la educación didáctica, la voluntad del profesor debe prevalecer. El mejor estudiante es el estudiante callado, constreñido de cuerpo, indistinguible de los demás y siempre atento; o el que responde a la pregunta de forma correcta; o quien no se come ninguna palabra en el recitado colectivo de la clase; o el que se dedica a hacer su tarea en silencio y sin hablar con la persona de al lado –porque está claro que eso solo se hace si se quiere copiar del vecino o para hablar de algo que no tiene nada que ver con la tarea–. La comunicación con los demás alumnos está restringida a lo que determine el profesor. Los incentivos de los alumnos consisten en los premios otorgados por el profesor o por la escuela. El profesor dice, en señal de aprobación: «Buen chico, bien hecho». El premio del alumno puede también consistir en las buenas calificaciones que obtenga al final de curso. Por el contrario, hay un castigo inmediato y directo si se transgreden las reglas del juego intersubjetivo, o unas malas calificaciones que hablan por sí mismas. [Véase newlearningonline.com: Yan Pho Lee’s School Days.]

Dimensión 4: lo sociocultural

El profesor desarrolla su trabajo en el aula ordenada bajo el paradigma de lo didáctico como si los antecedentes de todos los alumnos fueran iguales, o como si se pudiera asumir que son iguales, o como si se los pudiera convertir en más o menos iguales con la apropiada influencia de una educación uniforme. El profesor se dirige al término medio de la clase, con la esperanza de que los niños «por-encima-de-la-media» no se aburran demasiado y los que están «por-debajo-de-la-media» capten lo suficiente como para implicarse y terminar aprendiendo

algo. Todos los alumnos han de ir por la misma página –literalmente–. Deben realizar las mismas tareas y progresar al mismo ritmo. Tienen que cubrir los mismos contenidos, llevar a cabo las mismas actividades y de la misma manera, para someterse al mismo tipo de examen al final. Y todo ello con independencia de quiénes son, qué saben ya y cuáles son sus intereses, motivaciones y aspiraciones. La clave del aula tradicional es la simultaneidad. La relación de uno a muchos es la más fácil si se trata de una ratio de una a treinta experiencias de aprendizaje replicadas de manera idéntica –haciendo todos lo mismo y al mismo tiempo–. Si los alumnos no son iguales, lo mínimo que la escuela puede hacer es funcionar sobre la base de la ilusión de que son todos iguales a todos los efectos prácticos. Y si no lo son, la escuela puede intentar influir en ellos para que sean iguales tratándolos como tales, premiando el «buen trabajo» y las «respuestas correctas». En este contexto, lo divergente respecto de la norma ideal se ve como desviado o como representativo de algún tipo de déficit. [Véase newlearningonline.com: George Orwell's School Days.] [La estancia de George Orwell en el colegio St. Cyprian de Eastbourne. Disponible en: <http://www.fundanin.org/pelloerdoziain2.htm>. George Orwell va a la escuela. Disponible en: <http://www.sant-cugat.net/laborda/439edoRW.htm>]

Dimensión 5: lo patrimonial

«Mi clase», afirma el profesor refiriéndose en realidad a un espacio privado dentro del cual él tiene el control de unos treinta alumnos que aprenden. Salvo cuando tiene lugar la «inspección» ocasional o cuando se envían las notas a los padres al final de curso, se trata de un espacio escasamente escrutado. Ahí no entran los padres, ni otros profesores, ni otros niños que no estén en el cupo del aula a su cargo; y no existe ninguna documentación pública sobre lo que acontece dentro de la clase más allá de las calificaciones anotadas en la ficha del alumno o el eventual trabajo de clase que el alumno pueda llevarse a casa. Y el alumno proclama: «Mi trabajo». «Nada de copiar, por favor», reclama una y otra vez el profesor como precaución contra los instintos de colaboración del que aprende. «Con tus propias palabras» será la instrucción dada cuando un alumno sienta la tentación de copiar un texto que al parecer ya contiene la respuesta adecuada. El trabajo del alumno es individual y privado. Cada uno de ellos produce su tarea de clase o responde a un examen para un auditorio de una sola

persona, el profesor, quien valora y califica. El rastro principal del trabajo de un alumno lo constituye la puntuación anotada. Por tanto, el poder lo ejerce el profesor revestido de autoridad, los protocolos establecidos de conducta y las formas de currículo y de valoración impuestos por ellos. [Véase newlearningonline.com: Maintaining Classroom Discipline.]

Dimensión 6: lo epistemológico

Profesores y libros de texto ofrecen a los estudiantes los hechos, las reglas y las teorías del conocimiento disciplinar: «Los verbos son palabras para hacer cosas», «los normandos conquistaron Inglaterra en el año 1066», «el cuadrado de la longitud de la hipotenusa de un triángulo rectángulo es igual a la suma del cuadrado de los catetos»… Aquí tenemos conocimientos, puros y simples, singulares e incontrovertidos. Se presentan divididos limpiamente en «materias», disciplinas completas en sí mismas pero ordenadas de forma sistemática desde lo que se considera como lo más fácil hasta lo más complicado. Y tan limpiamente como se presentan subdivididas por temas, cada una de estas materias será colocada en las celdas temporales de la parrilla de los horarios de clase de la escuela. Así pues, en el momento predeterminado en cada estadio designado para el despliegue de los contenidos de una disciplina, los profesores harán sus presentaciones con toda la autoridad, los libros de texto dirán la última palabra al respecto y los alumnos lo repetirán todo al unísono. El trabajo de los alumnos se limitará a regurgitar estas verdades con suerte bien recibidas, y los exámenes serán la demostración final tanto de lo que han aprendido como de lo que no. Y enseguida seguirán adelante hacia el nuevo fragmento de conocimiento. No se reserva nada de tiempo, o muy poco, para que los alumnos creen conocimiento, ni siquiera para aportar una nueva perspectiva o idea propia, excepto cuando sus mentes se deslizan hacia el soñar despiertos o sus bolígrafos hacia los garabatos. «¡Prestad atención!», grita el profesor. La fuente del conocimiento definitivo queda clara a partir de la dirección que adoptan los flujos del conocimiento, de los orígenes del texto escrito y de las relaciones de autoridad entre escritor y lector que se siguen –del programa al libro de texto, al profesor y al que aprende–. Las fuentes de autoridad son gentes ajenas a la esfera de actividad del que aprende, y también ajenas al aula. El mensaje subyacente es claro: «Tienes que saber de la manera en que los otros dicen que tienes que saber». Para evitar

cualquier posibilidad de transgresión, los conocimientos del alumno han de ser verificados por medio del examen del profesor (medidos en contraste con las exposiciones del propio profesor y los contenidos de los libros de texto), o mediante exámenes externos (medidos confrontándolos al programa impuesto por el sistema). Se trata de un planteamiento de «transmisión» del conocimiento. Más aún, constituye un planteamiento que asume que el conocimiento disciplinar definitivo puede ser aprendido de una sola vez y que es suficientemente perdurable como para ser aprendido para el resto de la vida. La suposición subyacente no es otra que el conocimiento disciplinar, y la sociedad a la que sirve, son relativamente estables. De esta manera, cuando tu educación formal haya terminado, habrás aprendido de las instituciones educativas justo todo lo que necesitarás. Por tanto, la implicación y el desempeño aparecen estrictamente prescritos. El resto lo puedes aprender sin problemas en la escuela de la vida. [Véase newlearningonline.com: Charles Darwin’s School Days.] [Autobiografía y cartas escogidas. Madrid: Alianza, 1977.]

Figura 2.4 Absorbiendo conocimiento.

Dimensión 7: lo pedagógico

En el aula tradicional de la educación institucionalizada y de masas, los estudiantes son receptores y asimiladores de conocimientos. Se presupone que aprender es un trabajo memorístico: se absorben hechos, normas y respuestas «correctas» a través de la memoria. El conocimiento escolar es una especie de listado de compras donde van incluidas las «cosas-que-hay-que-saber». El profesor es un didacta, el portavoz del conocimiento oficial. Por tanto, los estudiantes se entrenan en las «tablas de multiplicar», memorizan listados de ortografía y se aprenden de memoria los hechos y las fechas de la historia para vomitarlos en el momento del examen. Cuando se llega a aprender algo a través de la práctica, a menudo será porque el que aprende se ha mostrado más activo de lo que el pedagogo se cuidará mucho de admitir. Y es que el estudiante, casi por accidente, lo que habrá hecho habrá sido conectar el conocimiento presentado con su propia identidad y destino. [Véase newlearningonline.com: Audre Lorde's School Days.] [Zami: una biomitografía: una nueva forma de escribir mi nombre. Madrid: Horas y Horas, 2010.]

Dimensión 8: lo moral

La arquitectura del espacio del aula, el discurso de la comunicación en el aula, los patrones intersubjetivos de premio y castigo, la dinámica sociocultural de la semejanza, los espacios patrimoniales del trabajo del profesor y del alumno, la epistemología de la transmisión del conocimiento y la pedagogía de la presentación didáctica son todas dimensiones que contribuyen a conformar un cierto tipo de economía moral. Equivalen a un conjunto de relaciones prácticas de intercambio social que poseen una fuerza empapada de valor. Parece difícil

discutir el hecho de que, en esta aula concreta y en esta escuela concreta, así es como son las cosas y así es como tienen que ser. La economía moral de la educación didáctica podría considerarse inadecuada e ineficaz en la actualidad (y ello es ciertamente así algunas veces, en determinados sentidos y para ciertos tipos de alumnos), pero siempre ha tenido su razón de ser, un fundamento práctico en apoyo de su diseño. Si la lección que subyace a la enseñanza didáctica tiene que ver con la naturaleza del conocimiento (aceptar verdades tradicionales sin ponerlas en cuestión), entonces se trataba de una lección apropiada para una sociedad que esperaba que sus trabajadores siguieran las órdenes del supervisor en el trabajo, o que sus ciudadanos se amoldasen y que las esposas obedecieran a sus maridos en el hogar. Pero, en realidad, la mayoría de veces la enseñanza didáctica no logra ni siquiera conseguir eso. A menudo, y para unos estudiantes más que para otros, las aulas son vividas también como espacios de pasividad, aburrimiento y fracaso. Y, con todo, incluso esto llega a tener un cierto grado de sentido. De forma quizás un tanto perversa, los pobres resultados en la escuela funcionan como una especie de lección moral. Sucede que al final sirven a un bien mayor. Las lecciones del fracaso se aprenderán por completo si acabas teniendo un trabajo no cualificado y aburrido, que no requiera mucho más allá de una disciplina en las tareas y la capacidad de soportar el aburrimiento. Si acabas ahí, tendrá que ser por tu culpa, por no rendir más y mejor en la escuela, o eso es lo que el relato convencional sobre los resultados escolares querría que tú te creyeras. Vivir una buena vida es saber cuál es tu lugar en el mundo, y la escuela te ayudará a decírtelo. Este tipo de economía moral funcionó perfectamente bien para una sociedad en la que los que aprendían estaban destinados a pertenecer a unos entornos de trabajo tradicionales que exigían deferencia para con la autoridad y cuyos requisitos de habilidades eran mínimos, predecibles y estables. Resultaba muy adecuada para crear ciudadanos homogéneos y sumisos al servicio del viejo Estado nación, y era apropiado para desarrollar personalidades dóciles. Había incluso una lógica de clases en el hecho de tener un gran número de alumnos que «fracasaban» en la escuela –no era más que una manera de racionalizar la falta de oportunidades para una gran parte de la sociedad–. [Véase learningonline.com: Mahatma Gandhi’s School Days.] [Autobiografía: la historia de mis experimentos con la verdad. Barcelona: Aura, 1985.]

Figura 2.5. Del libro de texto al cuaderno de trabajo.

Figura 2.6. ¿Está pensando en el trabajo o está soñando despierta?

Figura 2.7. Y ahora, ¿está a punto de distraer a otros niños?

Ese mundo más amplio previsto por la educación didáctica en la actualidad parece a menudo absolutamente anticuado. Parecería como si este tipo de escolarización se estuviera haciendo cada vez menos relevante para las necesidades de los que aprenden –sean quienes sean los que aprenden, y en cualquier parte del mundo–. Su economía moral se está quedando rápidamente anacrónica. [Véase newlearningonline.com: 13 Times 7 is 28.]

O así podría pensarlo más de uno. Pero, en la práctica, la educación didáctica está lejos de resultar irrelevante y en absoluto ha muerto. En contextos pudientes del mundo desarrollado, a menudo casa muy bien con las ideas personales sobre lo que es la «correcta escolaridad» de padres y de miembros mayores de la comunidad que acudieron a la escuela en épocas anteriores. En ella se enseña la disciplina, el respeto, la jerarquía, el orden, el autocontrol y toda suerte de virtudes morales tradicionales. Se enseñan capacidades que algunas personas piensan que están abandonadas hoy en día, como la memoria y la meticulosidad en los detalles. Algunos padres que pueden permitírselo suelen mostrarse dispuestos a hacer un gasto extra en escuelas que ofrecen este tipo de experiencia. Y en la sociedad en general, políticos populistas partidarios del «regreso-al-futuro» prometen a todo el mundo que ellos pueden devolver las escuelas –y lo harán– a aquellos felices tiempos en los que «lo básico» era explicado con total claridad y rigurosamente sometido a examen. Sin embargo, justamente el hecho de que estos políticos sean los que hacen más ruido no significa que su análisis sobre lo que necesitan los individuos y la sociedad de la educación en la actualidad sea correcto.

Además, incluso en el mundo del nuevo aprendizaje se presentan momentos en los que algunos componentes de la educación didáctica pueden poseer cierto valor. Cuando menos, hay determinadas veces en las que la pedagogía didáctica merece un cierto grado de respeto. La educación didáctica puede resultar útil cuando los que aprenden entran en un terreno nuevo con un cuerpo de

conocimientos bien establecido. También puede ser apropiada en el caso de ciertos tipos de religiones con raíces doctrinarias, tanto si estamos de acuerdo con su misión y con sus mensajes como si no. En algunos sentidos el nuevo aprendizaje es la antítesis de la educación didáctica. Pero, en otros sentidos, el nuevo aprendizaje reconoce el papel histórico desempeñado por la educación didáctica en el desarrollo de los sistemas educativos modernos, y admite que la educación didáctica podría tener una validez duradera en ciertos lugares y momentos como uno más de la serie de planteamientos estratégicos respecto de la educación. El nuevo aprendizaje también respeta la educación didáctica como una más de las elecciones culturales posibles en una sociedad abierta y pluralista.

Educación auténtica: tiempos más recientes

Casi desde el mismo instante en que se aplicó a la escuela institucionalizada y de masas, la educación didáctica se atrajo una buena porción de críticas, desde la cultura popular (la imagen del adusto maestro de escuela) hasta las filas de la propia profesión educativa. Los «progresistas» comenzaron a hacer preguntas como: «¿Acaso el conocimiento tiene que ver solamente con la rigidez del «blanco-y-negro» de las respuestas correctas o incorrectas?», «¿en qué consiste la lección moral de una enseñanza que exige la aceptación pasiva del conocimiento recibido bajo el supuesto de que es incuestionablemente correcto?», «¿hasta qué punto resultan útiles para la vida real las disciplinas académicas formales?», «¿qué clase de personas forma esa escuela que inculca la idea de que el conocimiento es solo lo que te dicen las figuras con autoridad?» y «¿cuánto de eficaz tiene un aprendizaje que no implica de lleno la identidad, los intereses y las motivaciones de quien aprende?».

Así comenzó un cambio de enfoque desde la enseñanza didáctica a una visión de la educación en la que el que aprende asume un rol más activo en su propio aprendizaje y que es considerada como más fiel a las necesidades de quienes aprenden y a las necesidades de la sociedad. En su raíz, este cambio formó parte de una serie interconectada de cambios económicos y culturales, así como del

desarrollo de un sentir respecto de la educación didáctica incluso como una especie de traición a la «naturaleza humana». [Véase newlearningonline.com: Jean-Jacques Rousseau on Emile's Education.] [Emilio, o De la educación. Madrid: Albán y Compañía, 1821. cap. 5]

Una de las ironías de la enseñanza didáctica consistió en la reducción del rol del profesor al de poco más que un funcionario burócrata. El profesor se convirtió en un mero intermediario dentro de una cadena de mando del conocimiento, en un interlocutor atrapado entre el programa y los libros de texto, por un lado, y los alumnos, sus respuestas y los exámenes que hay que superar, por el otro. Desde un punto de vista intelectual y profesional, nunca se ha esperado ni por asomo tanto de los profesores como en la actualidad. A menudo, en las primeras décadas de la educación institucionalizada y de masas, los profesores comenzaron a trabajar con muy poca o ninguna formación –un año o dos en una escuela de magisterio o como aprendiz en el propio lugar de trabajo–. Ciertamente, la formación del profesorado era mucho más escasa de lo que una titulación universitaria requiere en la actualidad. Cuando el foco pasa de la enseñanza al aprendizaje, el rol y la posición del profesor como profesional se ven realzados, y el nivel mínimo de formación que necesitan se eleva.

Ese cambio de foco de la docencia al aprendizaje se articuló primero en torno al paso del siglo XIX al XX. En Roma, Maria Montessori creó unos entornos de aprendizaje innovadores y experimentales, al principio para niños con discapacidades y de barrios muy pobres. En su Casa de los Niños se podía ver a un pequeño grupo de alumnos trabajando con un «artilugio» consistente en varitas de colores de diversos tamaños para representar las fracciones. Otro grupo de alumnos trabajaba con un mapa del mundo en el que los países eran piezas de madera de un rompecabezas en forma de sierra. No todos los alumnos tenían que estar haciendo la misma tarea al mismo tiempo. El profesor no tenía que asumir que todos los alumnos se encontraban al mismo nivel ni que todos tenían los mismos intereses. Y más importante aún, los que aprendían estaban implicados en sus propios procesos de aprendizaje.[1] [Véase newlearningonline.com: Maria Montessori on «Free, Natural» Education.] [El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini». Barcelona: Ramón de S. N. Araluce, 1915.]

Mientras tanto, en Estados Unidos John Dewey había creado una escuela laboratorio asociada a la Universidad de Chicago, en donde los estudiantes aprendían por «experiencia directa»: haciendo cosas, creando cosas, experimentando y solucionando problemas reales. Bajo el nombre de progresismo, por contraste con la docencia didáctica tradicional, este planteamiento de la educación se centraba en quienes aprenden en vez de en las disciplinas académicas. Se centraba en los procesos de aprendizaje, más que en el contenido de la docencia. Y se mostraba interesado en un desarrollo completo del niño, y no tanto en la enseñanza de temáticas escolares con sus rígidos contenidos y sus artificiales fronteras disciplinares. La filosofía de base de Dewey era el pragmatismo. En las escuelas, pragmatismo quería decir solución de problemas del mundo real por medio de un descubrimiento activo y una comprobación de hipótesis a través de la experiencia práctica.[2] [Véase newlearningonline.com: John Dewey on Progressive Education.] [La escuela y la sociedad. Madrid: Francisco Beltrán, 1925. – Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada, 1939.]

Figura 2.8. Maria Montessori (1870-1952).

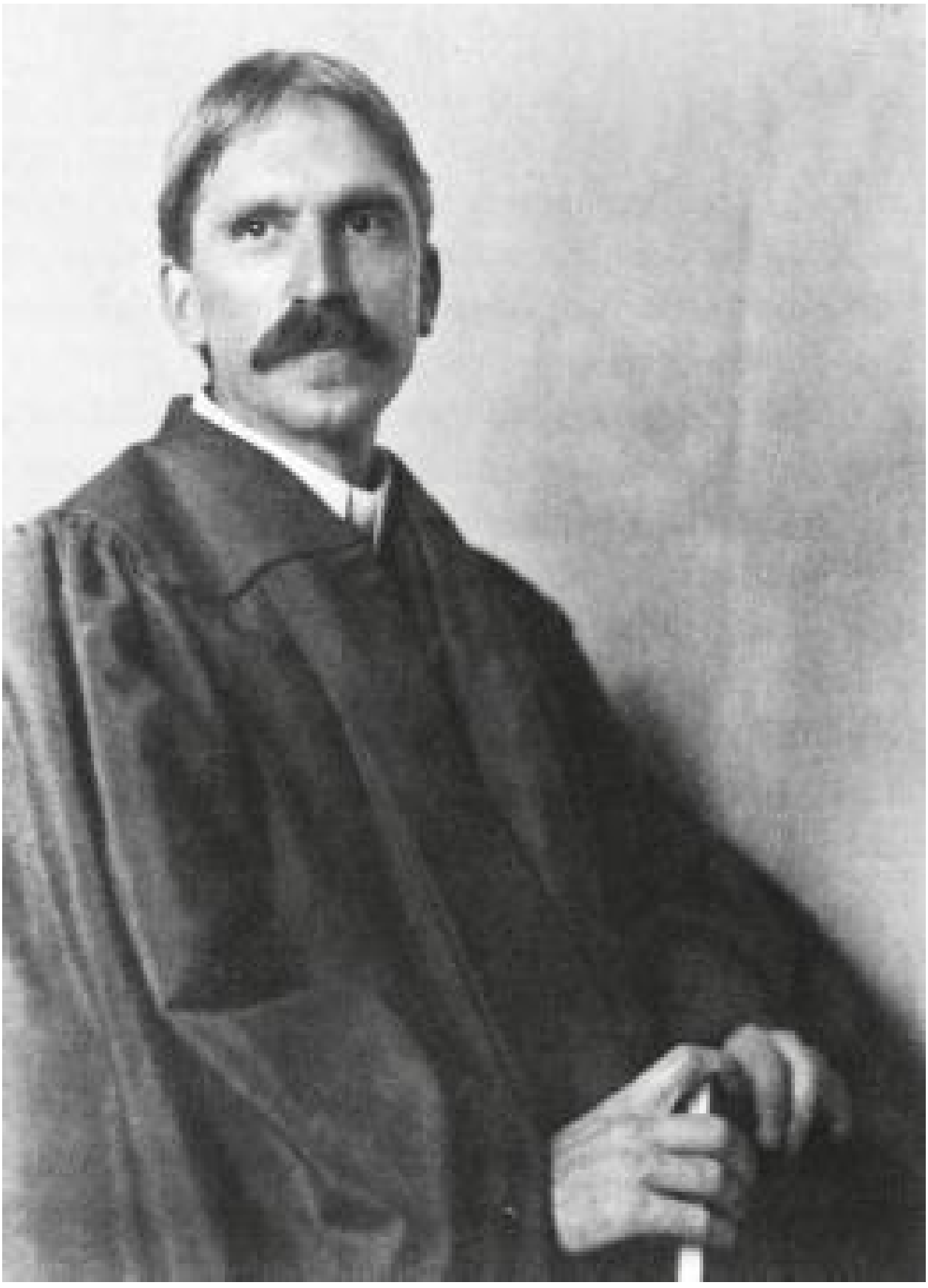


Figura 2.9. John Dewey (1859-1952).

En ocasiones, los promotores de la educación progresista como Dewey llegaron a sugerir que unas mejores escuelas podrían influir en la creación de un mundo mejor, un mundo de trabajadores creativos, ciudadanos activos y de personalidades responsables. A esto se lo llamó reconstruccionismo social, pues preveía un rol activo de la educación a la hora de construir una sociedad nueva. [Véase newlearningonline.com: Early Progressive Education.]

Sin embargo, el propio siglo XX se encargó muy pronto de poner fin a semejante optimismo. Sus convulsiones sociales arrojaron una sucesión de horrores: dos guerras mundiales, la división capitalismo/comunismo, recesiones y depresiones económicas y bárbaros holocaustos. Las aguas del progresismo y del reconstruccionismo social se vieron enturbiadas para siempre por otras intenciones políticas y morales. El resultado fue que, a todo lo largo de ese siglo tan penoso, en la educación no cambiaron tantas cosas como probablemente habían deseado los progresistas y los reconstruccionistas en sus momentos de mayor optimismo.[3]

El término progresismo, aunque muy utilizado, no resulta en sí mismo un descriptor útil de lo que es y hace este tipo de educación. Implica simplemente que representa el progreso más allá de las formas más tradicionales de educación a las que intentaba desbancar. El término tiene poco valor semántico más allá de reflejar un juicio de mejora y superioridad. Auténtica constituye un descriptor de mayor utilidad para esta clase de educación, de lo que es en principio y de la forma como trabaja.

La educación progresista es auténtica en varios sentidos: lo es en el sentido de que el aprendizaje no es algo meramente abstracto y formal, como lo son las «disciplinas» de la pedagogía didáctica. Trabaja duro para hacerse relevante para

las vidas de quienes aprenden. Tiene unas aplicaciones prácticas demostrables. Es también auténtica en cuanto que se centra en el que aprende o en el niño, fiel a sus intereses y motivaciones, antes que en los dictados del profesor, del programa y del libro de texto. Finalmente, es auténtica por su énfasis en una comprensión interiorizada más que en la memorización de cosas formalmente correctas –conocer los procesos de razonamiento que hay detrás de una fórmula matemática, por ejemplo– y en el acto de recitar la respuesta correcta.

Volviendo a las ocho dimensiones que ya hemos presentado para caracterizar la educación didáctica, a esto es a lo que se parecería la educación auténtica.

Dimensión 1: lo arquitectónico

Típicamente, los espacios físicos en los que tiene lugar la educación auténtica son modificaciones de las aulas del régimen didáctico, con una ubicación menos prefijada de los pupitres y una configuración menos formal de la clase. Puede que los profesores abran el espacio de la clase para permitir el movimiento y la interacción de los alumnos. Puede que reemplacen los pupitres con mesas que permitan una mayor actividad de los alumnos. Si las mesas están ordenadas en grupos y los alumnos se miran de frente, sus tareas las podrán hacer en grupos. En algunas clases, y en concreto en el caso de los alumnos de menor edad, el espacio se puede dividir en diferentes áreas funcionales o de recursos esparcidas por toda la sala. Los trabajos de los niños se podrán utilizar para decorar las paredes –como reconocimiento de sus esfuerzos y de su presencia central en la vida del aula–. Sin embargo, es muy raro que el tamaño y la forma del aula cambien, y la disposición general sigue siendo la ratio de aproximadamente un profesor por cada treinta alumnos. Los niños pueden salir de la clase hasta un cierto punto –para ir de excursión o para actividades al aire libre–, pero el centro de la actividad continúa enraizado fundamentalmente en la propia clase.

Figura 2.10. Una clase organizada de acuerdo con la forma característica de la educación auténtica.

Dimensión 2: lo discursivo

La organización de los elementos de la habitación posibilita un mayor diálogo entre los alumnos, pero todavía dentro de los límites prácticos y físicos del aula. Los alumnos distribuidos en grupos pequeños pueden hablar entre ellos mientras se dedican a sus tareas. Esto había sido desincentivado en el diseño de la clase tradicional de la educación didáctica. Se permite el uso de lenguas vernáculas en cierta medida, y se intenta enseñar tanto las lenguas propias del hogar de los hablantes nativos como la lengua oficial de la escuela y de la sociedad en su conjunto.

Figura 2.11. Trabajo en grupo.

WORDSPELL

Figura 2.12. Actividad centrada en el que aprende.

Dimensión 3: lo intersubjetivo

Se propician más oportunidades que permitan a los alumnos ser ellos mismos. Se trata de un entorno centrado en el niño y en el que se estimula la implicación activa con el conocimiento, por medio del «aprendizaje por indagación», la experimentación, la solución de problemas y otras actividades centradas en quien aprende. Se buscan las opiniones y los puntos de vista de los estudiantes. Los resultados de la actividad consisten a menudo en objetos de cierta complejidad diseñados por los propios alumnos, como «proyectos» o «trabajos de clase». Ahora el profesor ya es más bien un facilitador del aprendizaje del estudiante. Hay un reconocimiento creciente de la diversidad cultural y social y de los efectos que tienen las diferencias de los que aprenden en el bienestar y en los resultados de aprendizaje. Algunos castigos tradicionales, como los corporales, se abandonan o incluso se convierten en ilegales. No obstante, los sistemas tradicionales de premio y castigo suelen seguir vigentes en forma de políticas de valoración. [Véase newlearningonline.com: A. S. Neill's Summerhill.] [Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1963.]

Dimensión 4: lo sociocultural

Hay un creciente reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes y ya está dándose un cierto tipo de aprendizaje individualizado y a ritmo personalizado. En primera instancia, sin embargo, semejante individualización está diseñada sobre todo de acuerdo con la dimensión de «habilidad» o de los «estadios de desarrollo» definidos psicológicamente. Las diferencias culturales, de género y otras son subsumidas y al parecer son factores que crean un

«déficit» educativo en ciertos alumnos. La escuela puede intentar «compensar» estos déficits creando y ofreciendo programas especiales de apoyo que ayudan a iniciarse a los marginados y a los que no rinden al nivel que exige el currículo oficial. Esto se hace para iniciarlos en una cultura común del aprendizaje y, por esta vía, en la corriente principal más amplia de la sociedad. De forma alternativa, podría darse un movimiento limitado hacia el reconocimiento de las diferencias, en línea con un multiculturalismo superficial que, en el caso de la diversidad étnica, por ejemplo, celebra las festividades nacionales o hace que los alumnos realicen estudios sobre su país de origen como un añadido extra al currículo establecido. Tales gestos hacia las diferencias entre los estudiantes, sin embargo, se ven limitados por la arquitectura del aula y por las exigencias del horario. Desde un punto de vista práctico, tener que enseñar un tema concreto en una hora especificada, con un profesor por cada treinta alumnos, exige un cierto grado de uniformidad. Ello conlleva que todavía se den presiones a favor de la igualdad, aunque ahora resulten mucho más sutiles que en las épocas anteriores –pues subyacen presupuestos sobre cuál debe ser el contenido del aprendizaje y las mejores vías para aprenderlo–.

Dimensión 5: lo patrimonial

El aula de la educación auténtica se abre gracias a una redistribución parcial de la propiedad del conocimiento y del control del espacio. Los alumnos se ven envueltos en algún tipo de trabajo en grupo. Pero esta no es la forma principal de trabajar ni tampoco el tipo de trabajo que se valora en el momento de determinar los «resultados». Cada vez más el profesor introduce en el espacio del aula a personas ajenas, involucrándolas en el proceso de aprendizaje: otros profesores del «equipo», especialistas profesionales de apoyo al profesor, padres colaboradores y miembros de la comunidad cuyo conocimiento o pericia resulta relevante para el aprendizaje. Sin embargo, los límites de la clase siguen estando claramente definidos y la relación de aprendizaje continúa siendo una relación casi exclusivamente del profesor con los treinta alumnos.

Figura 2.13. Aprendizaje del alumno con el apoyo del profesor.

Dimensión 6: lo epistemológico

El programa de la educación auténtica no está tan rígidamente enfocado sobre los contenidos como lo estaba en la enseñanza didáctica. Más bien se expresa en términos de resultados de aprendizaje generalizados en determinadas áreas clave de aprendizaje. Los libros de texto no son tan importantes, porque se complementan con otras cosas (textos del «mundo real», debates, experimentos o problemas a resolver). Cuando se siguen usando los libros de texto, a menudo están escritos de forma diferente, y aportan sugerencias de tareas que promueven la implicación activa más que las meras «respuestas» teóricas y fácticas. Aunque aparecen más imágenes, diagramas y otras formas de representación visual, continúa predominando el texto escrito sobre la página impresa. El viejo horario sigue estando ahí, troceando el tiempo y el lugar para poder dividir las áreas disciplinares, pero con un cierto grado de deferencia hacia las «unidades integradas», gracias a las cuales un tema específico o una serie de actividades son abordados desde múltiples perspectivas disciplinares. Y se puede añadir una perspectiva interdisciplinar a una materia, como por ejemplo «lenguaje a través de todo el currículo» en Ciencias o Matemáticas. Además de las viejas disciplinas, nuevas áreas de interés se añaden al currículo, desde la educación sexual hasta la vial. Con ello se crea una confusa gama de presiones sobre la escuela, tanto en forma de «currículo sobrecargado», gracias al cual se espera que las escuelas cubran muchos dominios, como en forma de «currículo de centro comercial», con el cual a los padres se les ofrecen demasiadas posibilidades de elección y cada una de ellas resulta demasiado específica. Sin embargo, el resultado global es que las fuentes, los flujos y la naturaleza del conocimiento han cambiado. Los equilibrios en el protagonismo de la acción dentro del proceso educativo se han movido, lo que otorga a los profesores mayor espacio para crear un currículo relevante para sus alumnos y da a los que aprenden la opción de que lleguen a ser, como mínimo en parte, colaboradores de la construcción del conocimiento. Con ello se cambia el foco de la educación desde el aprendizaje de contenidos prescritos hasta el proceso mismo del

aprendizaje, o al aprender a aprender.[4] En un mundo en cambio continuo, saber cómo conocer es tan importante como los propios contenidos del conocimiento.

Dimensión 7: lo pedagógico

El aprendizaje ahora es más activo, más basado en la experiencia. Lo que se convierte en el foco es la indagación por parte del que aprende, en vez del conocimiento transmitido por el profesor y el libro de texto. La psicología del desarrollo habla de unos estadios genéricos de «disposición» en los cuales los niños presentan las capacidades cognitivas para construir su propia comprensión del mundo a determinados niveles de sofisticación.[5] Cabe establecer una distinción clara entre lo que es una verdadera comprensión y lo que es una mera repetición de lo que nos han dicho. Esto quiere decir que hay que ser capaz de entender las cosas por uno mismo –explicando causa, efecto y relaciones lógicas–, antes que aprender algo de memoria y dar con la respuesta correcta. [Véase newlearningonline.com: Rabindranath Tagore's School at Shantiniketan.] [Rabindranath Tagore y sus ideales sobre la educación: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2254/2213>]

Dimensión 8: lo moral

La educación auténtica se preocupa por la creación de ciudadanos que participen activamente en su mundo social, trabajadores y miembros de la comunidad que sean capaces de afrontar un alto grado de cambio social a lo largo de sus ciclos vitales, y personas con mentes abiertas e inquisitivas. La economía moral de la educación auténtica ofrece a los que aprenden la oportunidad de convertirse en miembros de múltiples mundos sociales. La elección personal y la autorrealización emergen como temas dominantes. Se trata de los ideales de un cierto tipo de modernidad liberal democrática propia del siglo XX. [Véase newlearningonline.com: Kohn on Progressive Education.]

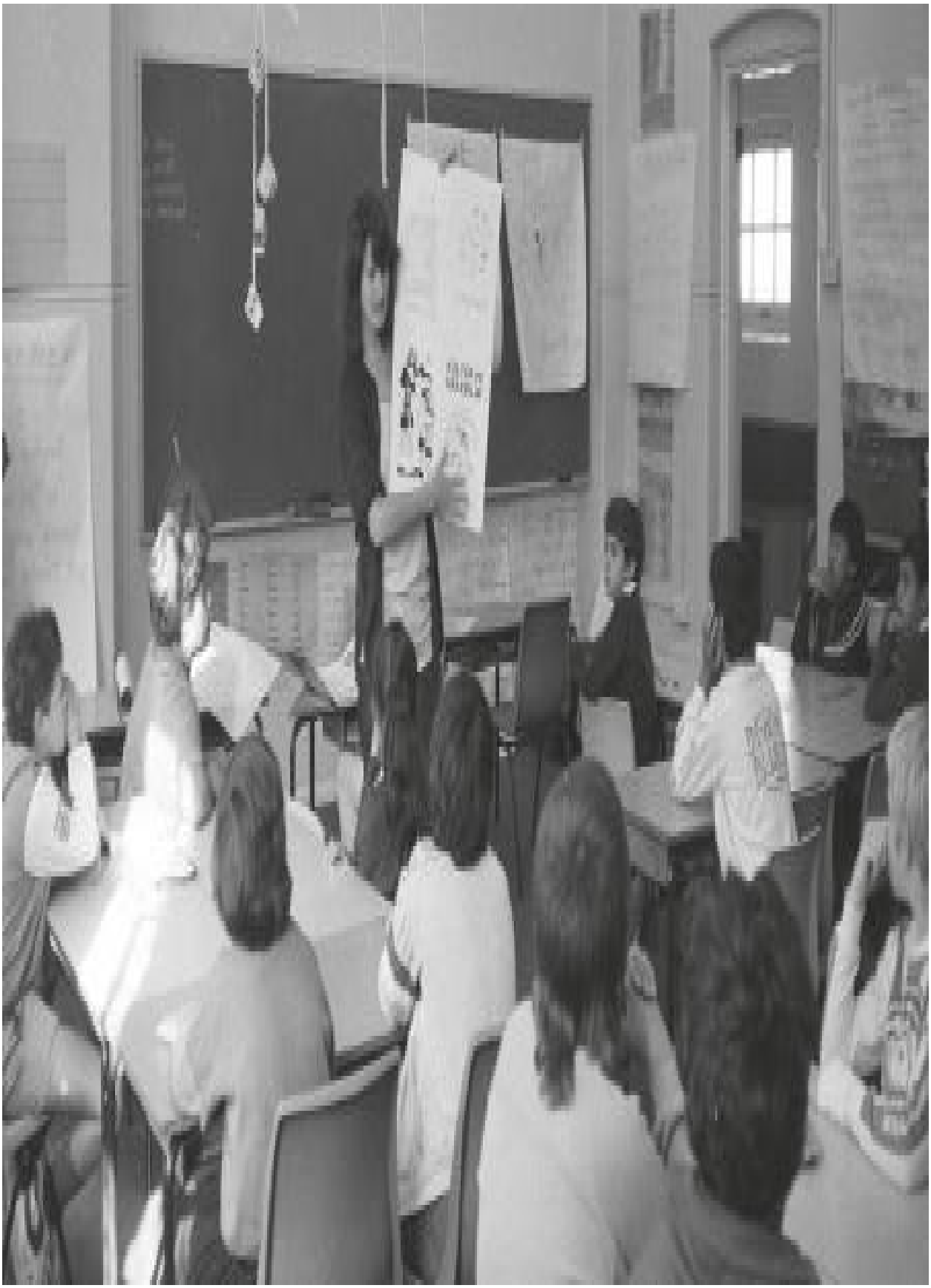


Figura 2.14. Los alumnos dejan de mirar sus trabajos para escuchar al profesor.

Los legados de la educación auténtica

A comienzos del siglo XXI, muy bien podría ser que haya en todo el mundo aulas todavía moldeadas de acuerdo con la educación didáctica en mayor número que aulas cuyos procesos educativos pudieran ser etiquetados de auténticos. No obstante, la influencia de la educación auténtica ha sido enorme. Las generalizaciones a grandes trazos siempre podrán ser tachadas de temerarias por medio de ejemplos obvios en contra, pero como norma general no resultaría falso afirmar que el cambio de la educación didáctica a la auténtica ha resultado ser más pronunciado en los jardines de infancia, guarderías y escuelas de primaria o elementales que en la enseñanza secundaria e institutos; en las humanidades más que en las matemáticas y en las ciencias; en las escuelas para las clases pudientes más que en las escuelas más pobres, y en el mundo desarrollado más que en el mundo en desarrollo. Estas generalizaciones se vuelven aún más confusas por culpa de una realidad más compleja en la que un programa en una escuela funcionará bajo una orientación predominantemente didáctica de la educación, y en otra lo hará bajo una orientación más auténtica; y dentro de cada una de ellas, un profesor se acogerá a uno de los modelos frente a otros profesores; o incluso un mismo profesor aplicará en un momento concreto uno de los modelos y en el momento siguiente aplicará el otro.

¿Cómo evaluamos la educación auténtica en comparación con la didáctica? Sea cual sea la superioridad sobre la educación didáctica que pudieran proclamar sus promotores progresistas, lo cierto es que la educación auténtica también adolece de sus propias limitaciones intrínsecas, tanto en su forma inicial del tránsito al siglo XX como en sus formas contemporáneas, como, por ejemplo, los planteamientos constructivistas más recientes de la educación, sobre los que debatiremos en el capítulo 8.

«¿Auténtica para qué?», nos podríamos plantear como pregunta de entrada. A lo que el progresismo podría replicar: «Para todo lo que se necesite y resulte útil de manera inmediata». Para todo lo que los profesores negocien con los que aprenden y para todo lo que parezcan o crean necesitar las comunidades. Para algo completamente nuevo o para los mismos viejos materiales si tanto profesores como padres guardan cálida memoria, desde los días que pasaron en la escuela, de los listados de ortografía, las tablas de multiplicar y los relatos del heroísmo nacionalista. Y si se trata de algo nuevo, bien podrían ser currículos cuidadosamente diferenciados para distintos tipos de alumnos: Shakespeare en la disciplina de Lengua Inglesa para quienes puedan llegar a ser médicos o abogados, y Habilidades de Comunicación para quienes vayan a acabar como oficinistas y puedan requerir que se les enseñe cómo redactar razonablemente bien un curriculum vitae. Habilidades de Comunicación suena bien y resulta a todas luces relevante, pero los niños saben perfectamente qué significa que te clasifiquen para esa asignatura cuando a esto lo llaman, en un tono de desprecio irreproducible en público, «inglés para vegetales».[6] En casos como este, y a pesar de sus inmejorables intenciones, la educación auténtica podría significar dividir a la sociedad de formas nuevas y más sutiles en nombre de la relevancia. Lo «democrático» en este tipo de escolarización democrática puede traducirse fácilmente en una especie de populismo, en una serie de movimientos aparentemente democráticos que al final tienen el efecto de mantener el orden social justamente tal y como está; es decir, injustamente desigual. Cuando es este el caso, la educación auténtica toma un rumbo que, en el análisis definitivo, sigue siendo fiel a la lógica cultural de una sociedad desigual. No potencia a los que aprenden, dada la producción de diferentes resultados sociales para ellos, y no causa en el mundo ningún otro efecto que no sea el reflejo de lo que hay. Representa una visión del mundo en última instancia agnóstica, neutral, no involucrada. Sería precisamente una manera algo más amable y discreta de alcanzar resultados sociales desiguales en comparación con la educación didáctica.

A esto seguramente los defensores de la pedagogía didáctica podrían replicar que ellos tienen más cosas que ofrecer –los materiales rigurosos y difíciles de la educación tradicional que te enseñarán lo «básico» que necesitas para conseguir las calificaciones que se requieren para lograr el éxito–. [Véase

newlearningonline.com: A Critique of Progressive Education.]

Educación transformadora: hacia un nuevo aprendizaje

Si el ritmo de cambio en las escuelas parecía congelado a todo lo largo del siglo XX, hay razones para creer que en el siglo XXI se va a incrementar. Algunas de las razones pueden atribuirse a factores externos. Resulta casi imposible para las escuelas en la actualidad evitar plantearse las nuevas tecnologías, la globalización, las aulas diversificadas, la naturaleza cambiante del trabajo y de la ciudadanía, y las dimensiones en desplazamiento de la subjetividad, la identidad y la personalidad humanas. Cada vez más las escuelas tienen que dirigirse a estas realidades sociales más amplias simplemente para seguir siendo relevantes. [Véase newlearningonline.com: Bill Gates on American Schools.]

De entre todos esos cambios a los que se enfrentan los educadores, algunos proceden de las sensibilidades cambiantes tanto de los estudiantes como de los profesores. Al menos en el mundo desarrollado, los niños y jóvenes de hoy en día vienen de la generación de los videojuegos, del MP3 y de la televisión digital. Son el producto de una crianza centrada en el niño en la sociedad de consumidores. Simplemente, no aguantarán las clases tradicionales de la misma manera como lo hicieron las generaciones anteriores, incluso aunque dichas generaciones a veces solo las toleraran a duras penas. Y tampoco los profesores de hoy en día aceptarán entornos de trabajo que supongan un reto a su profesionalidad porque en ellos se dicten los guiones de lo que han de enseñar, y cuándo y cómo han de hacerlo. [Véase newlearningonline.com: Transformative Education Case Studies.]

También se abren nuevas posibilidades para la docencia gracias a los nuevos medios digitales. En sus fases iniciales, el aprendizaje en línea parecía a menudo revivir lo peor de la vieja docencia. Pero una fase más actual del aprendizaje en línea está creando nuevos espacios de aprendizaje en los que tanto los que

enseñan como los que aprenden plantean retos y transforman las relaciones sociales del aula tradicional y de las pedagogías didácticas.

Los educadores han de ser agudos observadores del cambio. Es la única manera en que podemos mantener nuestra docencia y nuestras escuelas al día y caracterizadas por la relevancia. Pero, aún más que todo eso, necesitamos ser las personas que establezcan los programas y devenir los protagonistas del cambio. Tenemos el poder de transformar nuestras aulas y nuestras escuelas. Cuando nos embarcamos en estas transformaciones estamos también aportando nuestra contribución a la transformación de la sociedad en su conjunto. Las personas que aprendan más y mejor contribuirán más y mejor a la construcción de una sociedad a su vez mejor.

Si tuviéramos que elegir una sola palabra para caracterizar el objetivo del nuevo aprendizaje, sería la de transformadora. Para nosotros, el nuevo aprendizaje no se basa solo en una lectura del cambio; también hunde sus raíces en una previsión optimista por la cual nosotros, en cuanto que educadores, podemos contribuir de forma constructiva a ese cambio.

Si el conocimiento es realmente tan esencial para la sociedad contemporánea como proclaman los tertulianos y los políticos de la nueva economía, entonces los educadores deberían aprovechar este estado de cosas y posicionarse como fuerzas del cambio. No se trata solo de que sea probable que la educación del futuro próximo se aleje todavía más de sus raíces de la era industrial. Es que debería hacerlo. Y ese debería significa que tenemos una responsabilidad profesional de ser agentes del cambio que diseñan la educación del futuro.

Tras un siglo de intentos progresistas por mejorar la educación didáctica, el nuevo aprendizaje ha de ser auténtico y algo más: también debe ser «transformador». Ser auténtico puede llegar a producir un mejor ajuste entre la educación y la sociedad, pero deja a la sociedad fundamentalmente como es. Se plantea reflejar las realidades del mundo antes que cambiarlas. No

necesariamente cambia a los que aprenden en cuanto a la movilidad intergeneracional o a la trayectoria vital. La educación transformadora construye a partir de muchas de las percepciones de la pedagogía auténtica, ciertamente, pero eleva la apuesta. Sus metas no se conforman con menos que cambiar las oportunidades vitales de los que aprenden y modificar su mundo.

La educación transformadora que identificamos está en un estadio incipiente. En ningún sitio se puede decir que ya estemos en ella, pero podemos descubrir muchas señales que son síntoma del cambio. La educación transformadora es una idea que se basa y que amplía las percepciones sobre la naturaleza del aprendizaje y sobre el rol de la educación en la sociedad que ya se podían encontrar en algunos momentos tanto en la educación didáctica como en la auténtica, pero que intenta llegar más allá de sus principales limitaciones. Es algo que reconoce los legados educativos del pasado para poder diseñar mejor los futuros de la educación. La educación transformadora es un acto de imaginación sobre el futuro del aprendizaje y un intento de hallar maneras prácticas de desarrollar aspectos de ese futuro en las prácticas educativas del presente. Se trata de una batalla de final abierto antes que un destino claro, de un proceso antes que una fórmula para la acción. Es un trabajo en elaboración.

En la tercera sección de cada capítulo de este libro se describen las dimensiones transformadoras de nuestra propuesta para el nuevo aprendizaje. La idea de transformación entra en contradicción –aunque al mismo tiempo se basa en ellas y las desarrolla– con las prácticas heredadas de la educación didáctica y auténtica. En cierto sentido, esto no es sino un ejercicio de integración amplia de las ideas de las ciencias de la educación para articular un marco teórico de la disciplina.

Sin embargo, se trata también de un ejercicio muy fundamentado y muy práctico. Como educadores –profesores y personas que han trabajado con profesores en formación y en actividades de desarrollo profesional en el puesto de trabajo– nos hemos tenido que pelear con la cuestión práctica del diseño de nuestros futuros educativos en los diferentes proyectos en los que nos hemos

visto implicados, desde el alfabetismo social en la década iniciada en 1980 hasta los multialfabetismos en los años noventa y el aprendizaje mediante diseño en la primera década del siglo XXI. Las ideas del nuevo aprendizaje y de la transformación no son para nosotros ni esquemáticas ni teóricas. Son meridiana e insistentemente prácticas, la materia prima de las cosas que haces con tus alumnos a partir de cada lunes por la mañana. [Véase newlearningonline. com: Kalantzis and Cope, A Learning Journey.]

Así pues, ¿qué pensamos nosotros que podría conseguir una educación transformadora? En su máxima expresión, encarna una visión realista de la sociedad contemporánea, o de los tipos de conocimiento y las capacidades para conocer que los niños tienen que desarrollar para llegar a ser buenos trabajadores en una economía del conocimiento, para ser ciudadanos participativos en una sociedad cosmopolita y globalizada, y para lograr una personalidad equilibrada en una sociedad que ofrece una gama de elecciones vitales que a veces se percibe como abrumadora. Promueve las sensibilidades sociales de un tipo de personas que comprenden que ellas determinan al mundo con sus acciones a la vez que ese mundo las determina a ellas en igual medida. Crea personas que entienden hasta qué punto sus necesidades individuales están inextricablemente enlazadas con su responsabilidad de trabajar en pro del bien común a medida que nos conectamos cada vez más estrechamente en redes sociales superpuestas y en constante expansión.

Puedes tomarte todo esto como desees. Tal vez lo veas como un conservadurismo sensible, sensible por ser realista acerca de las fuerzas contemporáneas de la tecnología, la globalización y el cambio cultural. O quizá lo entiendas como una visión emancipadora que aspira a construir un futuro que sea distinto del presente abordando su multitud de crisis –de pobreza, medioambiental, de diferencia cultural y de significado existencial, por ejemplo–. En otras palabras, la transformación podrá ser pragmática (potenciando a los que aprenden para que consigan lo máximo en las condiciones sociales dadas), emancipadora (haciendo del mundo un lugar mejor) o ambas cosas a la vez.

Lo que sigue es un boceto de algunos aspectos del paisaje del nuevo aprendizaje y de su visión transformadora de la educación. Algo de ello podría estar ocurriendo ya ahora o parece probable que ocurra. Otros aspectos, seguramente, acabarán llegando antes o después.

Dimensión 1: lo arquitectónico

Imaginemos este supuesto: ¿qué pasaría si los estudiantes pudieran llevar a cabo sus tareas en cualquier sitio y no únicamente en el aula a la que los horarios y el plan de la escuela lo hayan destinado? Por ejemplo, en pequeñas salas de reuniones, en la biblioteca, en cualquier otra aula, en sitios de la comunidad ajenos a la escuela donde se crea y se utiliza el conocimiento (una biblioteca pública, una galería de arte o un museo, un centro de trabajo o una organización comunitaria), o en un grupo de alumnos que decidiera trabajar en la casa de uno de ellos. ¿Qué pasaría si todos estuvieran conectados con los profesores, con la información y con otras personas aprendiendo lo mismo, tanto local como globalmente, siete días a la semana y veinticuatro horas al día por medio de cualquier cantidad de artilugios con acceso a la red?

Puede que la reacción sea inmediata: «¡Imposible!». ¿Qué hay del «deber de cuidado y de diligencia» del profesor? ¿Cómo sabría el profesor qué está haciendo cada cual? ¿Dónde estarían? ¿A qué estarían expuestos? A lo cual se podría responder que hoy en día se puede saber dónde se encuentra cada niño sin que importe dónde está físicamente, igual de bien que lo hacía antes cualquier profesor encaramado a la pequeña tarima para controlar la clase tradicional. En este supuesto, cada alumno tiene su teléfono móvil, su tableta para leer y escribir, o un ordenador personal, con un programa que incluye un sistema de geolocalización global que nos informa exactamente de dónde está cada uno con un margen de error de un metro como máximo. (Sucede que este es casi el mismo margen para los errores posicionales en el aula tradicional). Eso quiere decir que ellos pueden hablar con el profesor y el profesor con ellos. Y se puede saber qué es lo que están haciendo, porque están constantemente remitiendo sus tareas a un sistema de mensajería y compartiendo contenidos en la «nube»

ubicada en un servidor conectado a la red, que sirve para presentar las tareas en el envoltorio adecuado. Se recoge cada mensaje y esto puede descubrir cada pequeño paso en el «relato» del desarrollo de ese trabajo. El profesor puede «ver» de una manera tan fácil como siempre qué están haciendo los alumnos, y los sistemas automatizados pueden enviarle alertas cuando los estudiantes se salgan de los sitios previamente acordados o fuera de los parámetros negociados para la tarea. Esto resulta de gran ayuda concretamente en el caso de tareas de los estudiantes realizadas conjuntamente, porque ahora resulta posible ver exactamente quién ha hecho qué en un trabajo en colaboración.

Se trata, por tanto, de un nuevo diseño de las comunicaciones, lo que significa que los estudiantes no tienen que estar ubicados uno al lado de los otros dentro de un aula. De hecho, la clase física para treinta alumnos y un solo profesor puede convertirse en un anacronismo, un retorno a la escolarización de la era industrial. [Véase newlearningonline.com: The MET: No classes, no grades and 94 % graduation rate.]

Pero ¿qué diablos vamos a hacer ahora con todos esos edificios de la vieja escuela? La educación auténtica obtuvo lo mejor de esas infraestructuras heredadas desatornillando los pupitres del suelo y reorganizando las habitaciones de una manera que los arquitectos nunca habían llegado a prever. Hasta cierto punto, podemos derrumbar los tabiques interiores en las viejas escuelas y levantar otros nuevos que dividan los espacios de formas diferentes y más variadas. Podemos implantar la conectividad sin cables en la escuela de forma que la dinámica predominante en las comunicaciones no sea la de «sala-por-sala» o la de «una-sola-voz-al-mismo-tiempo». Pero puede que haya un límite para lo lejos que podamos llegar con este diseño. Y cuando alcancemos dicho límite, quizás necesitaremos construir escuelas completamente nuevas en las que los espacios sean multifunción, multiuso, flexibles y variados. [Véase newlearningonline.com: Class Work.]

Si llevamos estas tendencias hasta su conclusión más lógica, puede que a veces resulte demasiado difícil rediseñar las viejas escuelas. En estos casos, puede que

tengamos que contemplar estos edificios antiguos como un problema inmobiliario antes que educativo. Quizás algunos promotores con talento y capacidad para el reciclado de edificios podrían reconvertirlos en centros comunitarios abiertos, en apartamentos o en mercados, ayudando, así, a financiar la construcción de nuevas escuelas para estrenar en el futuro.

Dimensión 2: lo discursivo

La docencia tradicional disuadió de la comunicación lateral entre los estudiantes. El nuevo aprendizaje prospera gracias a enormes cantidades de comunicación lateral entre quienes aprenden: charla cara a cara; internet y teléfonos móviles; chateo en línea; mensajería instantánea; correo electrónico y mensajería en torno a textos, imágenes, sonidos y vídeos en entornos para crear y compartir contenidos. En la vieja aula toda esta cantidad de interacción lateral habría acabado suponiendo un «ruido» inmanejable. Es muy posible que el profesor no pudiera haberlo oído todo al instante. Esos materiales que entonces habrían sido ruido hoy son «visibles», cuando el profesor de forma selectiva observa esas interacciones y unos ordenadores actúan como «agentes» inteligentes, haciendo un seguimiento automático de las interacciones y enviando al profesor las alertas necesarias si algo parece contravenir el orden. Y ello también permite el uso de múltiples lenguas, la multimodalidad, los discursos inventados y los medios de comunicación especiales para las personas con algún tipo de discapacidad, expandiendo, así, de manera exponencial, el acceso y las posibilidades de expresión de significados.

En este entorno, el eje orientador de las comunicaciones ha pasado de lo vertical a lo lateral. Los que aprenden se convierten en profesores de los demás. Se ofrecen unos a otros comentarios estructurados. Hay un cierto tipo de nivelación de los roles del que enseña y del que aprende. Por supuesto, no son iguales, dada la mayor responsabilidad de los profesores en la construcción de los apoyos para el aprendizaje, gracias a su profunda comprensión profesional de la ciencia de la educación, ni tampoco en cuanto a sus respetadas posiciones como portadores de la autoridad del conocimiento, ni en cuanto a su deber de cuidado y diligencia

para asegurarse de que los entornos de aprendizaje resultan acogedores y seguros. Sin embargo, se produce un cambio de discurso, sutil pero importante, desde la postura de autoridad del profesor en el aula tradicional hasta su posición acreditada en el nuevo aprendizaje. El viejo discurso docente del «ordeno y mando» se convierte en el nuevo discurso del aprendizaje mediante el diálogo.

A lo largo del camino también cambian las matemáticas nítidas de la docencia. No tiene por qué ser siempre la ratio de un profesor por treinta alumnos, más o menos. Algunas veces será de uno a uno, otras veces será de uno a un grupo pequeño, pero otras será de uno a cien (por ejemplo, cuando una gran cantidad de alumnos accede a un recurso en línea creado por un profesor, o cuando ve un vídeo del profesor o escucha una presentación en grupo, ya sea en vivo y en directo o virtualmente). Además, otras veces se tratará de una ratio de dos o más a no importa cuántos –como en el caso de la docencia en equipo o de los recursos de aprendizaje creados conjuntamente–. En general, las ratios de alumnos por profesor podrían seguir siendo las mismas. (Cuesta imaginar que la asignación de recursos para la educación mejore de repente, aunque los educadores deben continuar proclamando insistentemente que una economía del conocimiento solo será tan dinámica como lo sea la inversión que esa economía esté dispuesta a hacer en educación). La cuestión estriba en que las economías de escala pueden ser mucho más variables. El promedio de un profesor por treinta alumnos no tiene por qué cambiar por fuerza. De lo que se trata justamente es de que ya no tiene por qué ser el mismo profesor único para los mismos treinta alumnos, o siempre en la misma clase y con el mismo horario. De manera alternativa, si los recursos humanos del profesorado se usan de manera más eficiente (por ejemplo, los que aprenden solo tienen acceso a los profesores cuando los necesitan, pues también trabajan en entornos de aprendizaje artesanales y a ritmo personalizado, aprenden conjuntamente con los compañeros y aprenden en entornos comunitarios), puede que haya espacio para aumentar los salarios de los profesores de manera significativa sin que ello conlleve por sí solo que haya que dedicar sustancialmente mayores recursos en general a la educación. [Véase newlearningonline.com: Children Learning on their own.]

ZOO

Figura 2.15. Documentando los diseños de aprendizaje y publicándolos en la web.

Dimensión 3: lo intersubjetivo

La educación auténtica recorrió una parte del camino hacia el cambio del equilibrio intersubjetivo en el protagonismo de la acción entre profesores y quienes aprenden. Otorgó a los que aprenden un rol significativo a la hora de construir su propio conocimiento a través del aprendizaje basado en la experiencia, la indagación o la actividad. Pero el profesor todavía estaba en gran medida al mando y los sistemas de premio y castigo cambiaron muy poco. Como máximo, cada alumno individualmente podía hacer su propio trabajo, a su propio ritmo y a su manera, aunque quizás con un cierto apoyo y asistencia por parte de un grupo.

El nuevo aprendizaje concede una prima adicional al compromiso del que aprende, comenzando con la identificación cuidadosa de sus necesidades, identidades, expectativas, aspiraciones, intereses y motivaciones. Si el que aprende falla en su compromiso con estas materias primas de la subjetividad y del protagonismo, sencillamente, no aprenderá. Desde una perspectiva crítica, sin embargo, estas cosas no son individuales (con el peso en la noción de actividad en la educación auténtica), sino que son la materia de la que están hechas las relaciones sociales (de ahí la noción de interactividad en el nuevo aprendizaje). El éxito en el aprendizaje ocurrirá en un contexto social que afirme la identidad del que aprende y en un entorno social que apoye sus valores, intereses, perspectivas y contribuciones. Y el aprendizaje más profundo ocurre en un ambiente de reciprocidad y sociabilidad. Se trata de un contexto en donde el aprendizaje constituye un asunto que hay que negociar antes que unos contenidos temáticos impuestos, y donde los estudiantes son tanto creadores como receptores de significado. Es también un contexto en el que hay que diseñar nuevos incentivos y sistemas de evaluación dentro de la experiencia de

aprendizaje –tareas verdaderamente interesantes y cautivadoras desde el punto de vista del que aprende–: colaboraciones con otros, que incorporan la expectativa social de que se aportará todo lo que se tenga; comunicación del trabajo a otros alumnos, a los padres y a la comunidad más extensa, quizás mediante portafolios en la red, y valoración de los portafolios publicados mediante una revisión cualitativa y no con una simple calificación, y por medio de una revisión por parte de los compañeros, en vez de únicamente por el profesor.

Sobre todo, estas nuevas relaciones intersubjetivas implican que los profesores tienen que abandonar la vieja posición de mando a cuyo mantenimiento tanto se han acostumbrado. A veces esto resultará intimidatorio para quienes fueron escolarizados en la vieja docencia, o incluso para ciertas formas de educación auténtica. Aquí los profesores tienen que verse a sí mismos más bien como investigadores colaboradores que diseñan y hacen el seguimiento de intervenciones transformadoras significativas. Ello requerirá el apoyo de una red de contactos y colaboraciones profesionales: con otros profesores, con socios de la propia comunidad y con los mismos alumnos. Es necesario permitir que los que aprenden asuman una mayor responsabilidad en su aprendizaje. También, que puedan conocer o sean capaces de descubrir cosas que el profesor no tiene por qué saber necesariamente. Igualmente, que la confianza genere responsabilidad. Y que las cosas puedan no ir bien siempre y cuando el balance de beneficios, medidos de acuerdo con una escala de la eficacia del aprendizaje, haya merecido la pena. [Véase newlearningonline.com: Discovery 1, Christchurch.]

Dimensión 4: lo sociocultural

En el nuevo aprendizaje, los diferentes atributos de los que aprenden son fundamentales. El aprendizaje eficaz no tendrá lugar a no ser que el educador profesional encuentre la manera de afrontar tales diferencias. Se pueden contar por miles: materiales (de clase, locales y familiares), corporales (de edad, raza, sexo y sexualidad, y características físicas y mentales) y simbólicas (de cultura,

lengua, género, familia, afinidad e imagen). Y son profundas, pues representan en ocasiones enormes abismos entre un alumno y otro –en valores, estilo, afecto, sensibilidad y disposición–. Hablaremos en detalle sobre estas diferencias en el capítulo 5.

En respuesta a estas diferencias, el nuevo aprendizaje dedica tiempo a descubrir las experiencias, intereses y aspiraciones previos de los que aprenden. Permite que diferentes alumnos puedan estar trabajando sobre cosas muy diferentes a la vez. Posibilita distintos hábitos de aprendizaje: algunos alumnos se sentirán más cómodos aprendiendo por inmersión en la experiencia, dispuestos a esperar hasta que surja la visión de un «panorama general»; otros preferirán comenzar con el mapa abstracto de ese panorama general para intentar luego encajar las piezas de la experiencia en el mapa. El nuevo aprendizaje identifica y negocia rutas alternativas de aprendizaje hacia metas comunes, apropiadas para las capacidades de los estudiantes ya conformadas por el aprendizaje previo, satisfaciendo sus necesidades y sus intereses.

Para ir más allá de las tendencias homogeneizadoras y asimilacionistas de la educación didáctica y de la auténtica, sutiles unas veces y otras no tanto, el nuevo aprendizaje es inclusivo (no ha de haber ningún niño con sentimientos de no pertenencia) y pluralista, respeta y construye a partir de las experiencias personales y del conocimiento cultural que cada alumno aporta a su aprendizaje. Fomenta las sensibilidades y desarrolla las aptitudes para afirmar la identidad propia y la de los demás y para negociar las diferencias con el fin de alcanzar el éxito. Está enraizado en lo local, al tiempo que hacia fuera, hacia un contexto global.

Dimensión 5: lo patrimonial

En la educación auténtica, el aula constituye todavía un espacio relativamente privado y cerrado. Los que aprenden llevan a cabo sobre todo sus propias tareas privadas, incluso con mayores niveles de individualización y autodirección que en el caso de la enseñanza didáctica. En el nuevo aprendizaje los muros físicos se derrumban, si no literalmente, por lo menos sí metafóricamente.

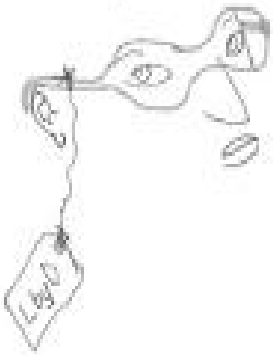
Como ya no son «llaneros solitarios», los profesores trabajan como miembros de una comunidad integrada de colaboradores profesionales. Trabajan estrechamente con otros profesores en la docencia en equipo. Documentan, publican y comparten los esquemas para las clases y los recursos de aprendizaje que han elaborado. Colaboran con asistentes especialistas para ayudar a los alumnos en las necesidades identificadas que requieren de la participación de especialistas en asuntos que se hallen fuera de la gama de experiencias del profesor. Implican a los padres y a expertos de la comunidad –en la clase, en línea o mediante visitas de los alumnos fuera de la escuela– que puedan contribuir al aprendizaje.

El profesor de esa aula vieja y enclaustrada se convierte en cosa del pasado. La clase ya no será más un espacio cerrado, privado, incluso secreto. Lo que el profesor hace con «su» clase ya no es una simple cuestión de palabras habladas que desaparecen en el éter en el preciso instante en que son dichas. Los docentes crean sus propios diseños de aprendizaje a través de nuevos espacios accesibles en los medios, en los que las interacciones de aprendizaje resultan más visibles y, además, pueden ser registradas. Ahora los profesores pueden convertirse en un tipo diferente de trabajadores, profesionales colaboradores cuyo conocimiento y experiencias son siempre compartidos y, por esa razón, complementados y corroborados por otros expertos. Cada pieza de su tarea pedagógica aparece de forma transparente en los registros y está abierta al escrutinio –las secuencias de aprendizaje que han diseñado para sus alumnos o los diálogos que han mantenido con sus estudiantes acerca de sus tareas–.

Las actividades de aprendizaje de los estudiantes también se vuelven más abiertas y colaborativas. En la educación auténtica, el aprendizaje del alumno puede resultar más individualizado e ir a un ritmo más personalizado que en la docencia didáctica. Incluso cuando un alumno esté llevando a cabo un proyecto o trabajo de clase autodirigido, complejo y multidisciplinar, todavía tendrá que ser fundamentalmente «su propio trabajo» («no copies» y «tenemos un problema si tus padres te ayudan»…, es decir, si lo hacen demasiado o demasiado obviamente).

Sigue habiendo espacio para las actividades de aprendizaje individualizadas y privadas en el nuevo aprendizaje. Pero eso no es así porque el aprendizaje individualizado constituya un fin en sí mismo. De hecho, convertirlo en un fin en sí mismo («mis calificaciones» por «mi trabajo») parece animar a los estudiantes a jugar contra el sistema haciendo trampas o plagiando. La audiencia para el productor de significado en un aprendizaje individualizado no debería ser de una sola persona, el profesor que valora y que asigna a la tarea una puntuación de «54» (que llegamos a entender que significa «pasable pero no demasiado bueno») o de «76» («bastante bueno pero no brillante»). Al contrario, la audiencia para cada alumno cuando elabora significados debería ser los demás alumnos (la clase como comunidad de aprendizaje), los padres y el mundo en general. Esto es lo que ocurre cuando el trabajo es hecho público a través de internet, de forma simultánea en el propio portafolio del alumno y en la «librería» de la clase. De esta forma, los flujos de la comunicación privada vertical se ven sustituidos por los flujos laterales, públicos y orientados a la comunidad. Los que aprenden se dirigen a una audiencia de muchas personas. Si alguien se atreve a copiar, no es solo al profesor a quien pretende engañar, sino a sus colegas y al mundo –y es más probable que sean sus propios colegas quienes lo descubran–. Los textos digitales fácilmente accesibles hacen que sea más fácil plagiarlos, pero también acaba siendo más difícil salirse con la suya, pues hay más personas que podrían descubrirlo y las fuentes son mucho más públicas y fácilmente identificables.

=> *Investigación – talleres*



Debatir sobre ejemplos de tareas de los alumnos

Compartir ejemplos de tareas del profesor

Diseñar y compartir lo diseñado

Diálogo y discusión

Compartir las respuestas a las entradas en los diarios y a las de reflexión

Figura 2.16. Profesores identificando, revelando, documentando, diseñando y reflexionando sobre el aprendizaje.

Más allá de la docencia individualizada, el nuevo aprendizaje abre espacios para el aprendizaje en colaboración, que refleje la forma cambiante de los centros de trabajo y de las comunidades de aprendizaje más allá de los entornos institucionales formales de la educación. El trabajo colaborativo es producido en parejas o en grupos pequeños, de manera que los estudiantes aprenden a pensar y actuar como miembros de un equipo. El resultado colectivo es mayor que la suma de las contribuciones individuales. Y, así, los que aprenden se convierten en buenos comunicadores, buenos lectores de las diferencias de los demás, buenos en la negociación, buenos en el compromiso y buenos en la producción de un conocimiento que es propiedad conjunta de todos. En la docencia didáctica, igual que en la auténtica, el trabajo colaborativo resultaba difícil de manejar por la más práctica de las razones: ¿hasta qué punto podía un evaluador saber de quién era cada contribución sin tener que fijarse en todos y cada uno de los movimientos de cada alumno del grupo? Con los sistemas de seguimiento de las diversas versiones, de mensajería y de rastreo de los entornos actuales de gestión de contenidos en la red, sin embargo, resulta posible saber exactamente quién hizo qué y cuándo. Si alguien no está cumpliendo con la parte que le corresponde, resultará obvio para los demás alumnos y para el profesor.

El giro satisfactorio consiste en que tan pronto como los alumnos dominan el aprendizaje colaborativo comienzan a llevar a cabo el aprendizaje individualizado de nuevas maneras. Si se es novato en algo, se encuentran fuentes expertas (compañeros, especialistas, información publicada) que aportarán apoyo y consejo explícito (a esto lo llamamos competencia asistida; véase cap. 9). Si uno se siente cómodo con algo y piensa que puede arreglárselas más o menos bien por su cuenta, entonces tendrá la confianza suficiente para utilizar, reunir y reconocer una gran variedad de fuentes de información y de inspiración (competencia autónoma; véase cap. 9). Muy pronto incluso la actividad individualizada se convierte en colaborativa. Así es como los procesos activos de aprendizaje de la educación auténtica se convierten en procesos

interactivos de aprendizaje de la educación transformadora. [Véase newlearningonline. com: Ivan Illich on «Deschooling».] [Trad. cast.: La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral Editores, 1974.]

Dimensión 6: lo epistemológico

En la docencia didáctica quien hablaba era el profesor y los libros de texto. Exponían trocito a trocito y de forma farragosa los hechos y las teorías que ellos pensaban que los alumnos tenían que aprender para dominar una disciplina. La educación transformadora estimula otras maneras de pensar basadas en una comprensión distinta de cómo el conocimiento se construye de una manera más eficaz y potente, sobre todo en los entornos sociales de hoy en día y en los de un futuro realista. El punto de referencia no son las regurgitaciones de lo que diga el profesor o el libro de texto, sino el trabajo con textos, cuestiones, ideas y problemas de la vida real. Los estudiantes indagan sobre los hechos, los comprueban y los corroboran. Por supuesto, los hechos solo se convierten en hechos cuando han pasado por una serie de test –de percepción (si la observación ha sido correcta), de plausibilidad (si tienen sentido los hechos) y de aplicabilidad (si encajan con otros hechos y si funcionan)–. Estos test son para que los apliquen los estudiantes, para no fiarse nunca de lo que diga una única fuente y para no aceptar nunca que un hecho es un hecho solo porque alguien lo afirme. Luego, tras reunir todos los hechos, se desarrollan hipótesis y se crean teorías de manera inductiva, para después comprobarlas de forma deductiva enfrentándolas a los hechos. Así, tal y como argumentamos con más detalle en el capítulo 8, los que aprenden se convierten en creadores reflexivos de conocimiento antes que en receptores de conocimiento. Por esta vía, las disciplinas ya no serán tanto un montón de hechos y de teorías, sino planteamientos para generar conocimiento: científico, histórico o literario, por ejemplo. Y el conocimiento se construye a partir de múltiples fuentes, y sobre la base de perspectivas, orientaciones del conocimiento y abordajes de problemas variables. [Véase newlearningonline.com: Ken Robinson on How Schools Kill Creativity.]

Bajo todo esto lo que hay es un cambio profundo en la dirección de los flujos del conocimiento. Los que aprenden se convierten en codiseñadores de conocimiento y desarrollan hábitos mentales con los que se sienten cómodos como miembros de comunidades para producir y compartir conocimiento. Y los profesores construyen experiencias de aprendizaje que se implican con las subjetividades de quien aprende, desarrollando y negociando apoyos para el aprendizaje que pueden ser personalizados para diferentes alumnos individuales o en grupo, sirviéndose, así, y expandiéndolas al mismo tiempo, las identidades y las percepciones de los que aprenden acerca de sus destinos.

A lo largo de este recorrido podría pasar que haya que desdibujar las fronteras de las disciplinas, hasta el punto incluso de librarse de las restricciones del viejo horario dividido por materias. El nuevo aprendizaje se vuelve cada vez más interdisciplinar, lo que exige un compromiso más profundo con el conocimiento en toda su complejidad y ambigüedad.

Figura 2.17. Un nuevo tipo de aprendizaje. Esta imagen, según afirma el profesor de esta clase, representa «algo importante para mí en relación con mi aula y el tipo de aprendizaje que tiene lugar en ella».

Si queremos evitar las dificultades del «currículo sobrecargado» o del «currículo estilo centro comercial», tal vez tengamos que replantearnos el núcleo del aprendizaje o «lo básico». Hasta puede que necesitemos caminar hacia una educación más general y abarcadora, con solo unas pocas áreas clave, como tecnología (ciencia, matemáticas, ciencias aplicadas), comercio (empresa, innovación, trabajo en equipo) y humanidades (comprensión cultural, capacidades para la interacción intercultural y superación de fronteras). Incluso aunque este sea un momento de especialización técnica, de cambio y de diversidad en todas las áreas del conocimiento y de la experiencia humanos, muy bien podría ocurrir que la educación formal deba centrarse y enfocarse más en unas pocas áreas nucleares de aprendizaje. Quizás cada una de estas áreas nucleares debería ser estudiada a un nivel de generalidad mayor que el de las áreas temáticas tradicionales, y ser relevante para un rango amplio de estudiantes con aspiraciones vitales absolutamente diferentes, además de aplicable en contextos muy diversos. Puede que se llegue a demostrar que aquí radica la esencia de «lo básico nuevo»

Finalmente, la fuente de conocimiento válido ya no es principalmente lingüística, como lo era en las prácticas tradicionales de la docencia didáctica, ni, hablando con más precisión, la palabra escrita. También es multimodal, donde lo visual (diagrama, fotografía, imagen en movimiento), lo gestual, lo táctil y lo espacial ya está considerado como fuente de conocimiento válido, igual que el lenguaje escrito. Con ello se reflejan los significados sinestésicos profundamente integrados de nuestro entorno contemporáneo de comunicaciones.[7] Más aún, los que aprenden pueden construir y representar el conocimiento utilizando una variedad de modos de significación y de mezclas de modos. ¿Por qué tendría que ser un diagrama de menor valor cognitivo que una teoría expresada en palabras, o un vídeo documental menos valioso que un ensayo?

Dimensión 7: lo pedagógico

La educación didáctica se centraba en unos contenidos de conocimiento fijos: hechos innegables y teorías que cabía aplicar. Se suponía que ese conocimiento duraba de por vida. Aplicada en la actualidad, este tipo de educación se convierte de forma instantánea en superflua. Hoy el conocimiento cambia constantemente, y más específicamente en aquellas áreas donde se produce una dramática transformación social, tales como la computación, las biotecnologías, las identidades-sexualidades o la interpretación sociohistórica. Ciertamente, los antiguos planteamientos disciplinares tienden a promover unas formas rígidas de pensamiento que resultan contraproducentes para trabajadores, ciudadanos y personas de hoy y del futuro cercano.

El nuevo aprendizaje tiene que ver menos con la provisión de un corpus de conocimientos y de competencias que resulte bueno para la vida, y más con la formación de un tipo de persona que es capaz de llegar a conocer con mayor profundidad. Esta persona será consciente de lo que no sabe, será capaz de descubrir qué es lo que ha de conocer y sabrá crear su propio conocimiento, tanto de manera autónoma como en colaboración con otros.

En el nuevo aprendizaje, los que aprenden no solo llegan a ser creadores de conocimiento: también presentan los frutos de su actividad a los demás. Su aprendizaje se convierte en fuente para el de los otros. Compartir el conocimiento y aprender de manera colaborativa constituye el pegamento que sirve para ensamblar la inteligencia colectiva.

En la misma medida en que desarrollan conocimiento disciplinar y de contenidos, también lo hacen sobre su propia manera de crear conocimiento, y aprendiendo acerca de su propia manera de aprender. A estos hábitos mentales se los suele llamar metacognición: pensar sobre el pensamiento junto con las tareas

prácticas de ese pensamiento. Esto hace que el pensamiento sea mucho más potente. La metacognición implica a nuestros propios procesos de pensamiento, desarrollando conscientemente estrategias de conocimiento y haciendo un seguimiento continuo de nosotros mismos para reflexionar sobre nuestro aprendizaje. Y por esta vía los que aprenden no solo se convierten en codiseñadores del conocimiento, sino que también pasan a ser codiseñadores del aprendizaje.

Al mismo tiempo, también cambia el rol del profesor como pedagogo. Ya no se limitan a quedarse de pie e impartir su lección. Ya no son por encima de todo fuente de conocimiento disciplinar: su función se expande, puesto que ya no son meros expertos en conocimiento, sino también diseñadores de entornos de producción de conocimiento, constructores de apoyos para el aprendizaje, gestores del aprendizaje de los alumnos e investigadores del desempeño de la persona que aprende. [Véase newlearningonline.com: I did it all by myself.]

Teacher-as-designer
Ideation
Mapping
Sequencing
Aligning
Teaching & Capturing
Refining & Redesigning
Formalising & Publishing

Figura 2.18. Profesores como diseñadores de entornos de aprendizaje.

Dimensión 8: lo moral

La educación siempre produce «tipos de personas». La educación didáctica forma a gente que ha aprendido reglas y de quien se puede confiar que las cumplirá; gente que saldrá al mundo con sus respuestas ya sabidas, en vez de mirar al mundo como una serie siempre en fase de desarrollo de problemas que hay que resolver; gente que piensa que dispone del conocimiento «correcto» en los espacios privados de su cerebro. Como argumentaremos en los capítulos siguientes, estas orientaciones respecto del mundo resultan inadecuadas ante las exigencias de los cambios en el entorno laboral (cap. 3), la ciudadanía (cap. 4) y la personalidad (cap. 5). El nuevo aprendizaje piensa en una clase de persona que es capaz de navegar por el cambio constante y la diversidad profunda, aprender sobre la marcha, resolver problemas, colaborar, innovar y ser flexible y creativa. Esta modalidad de persona no se sentirá traumatizada por los cambios. No sufrirá el «shock del futuro» ni se retirará a la estricta seguridad de su comunidad de origen. Al contrario, será capaz de hacerse con el control como agente de diseño social en los espacios donde vive y trabaja. La metáfora principal de su vida social es el «nosotros» en red: interconectados humanamente, perspicaces, ágiles y flexibles. [Véase newlearningonline.com: Paulo Freire on Education that Liberates.] [Pedagogía del oprimido. México DF: Siglo XXI, 1970.]

Los resultados de este nuevo aprendizaje no serán las calificaciones de los alumnos nítidamente desplegadas por medio de una curva de distribución normal o campana de Gauss, con unos pocos alumnos en la base, la mayoría arracimados en el medio y otros pocos en la cima. No hay sitio para el fracaso y la marginalización en la escuela del nuevo aprendizaje. Los resultados bajos son un anatema para los individuos y para la sociedad. Y tampoco hay lugar para un abultamiento central de mediocridad.

Los niños crecerán para hacer cosas diferentes en sus vidas y, como adultos, puede que hagan contribuciones comparables, aunque variadas, a sus mundos respectivos. Ese debería ser el supuesto básico de la educación, y los sistemas de recompensa y de certificación de resultados tienen que dejarlo meridianamente claro. Cuando los que aprenden salen del colegio no se les debería marcar con una hoja de calificaciones finales derivadas estadísticamente de unos estándares estrechos o anacrónicos para el éxito y el fracaso. [Véase newlearningonline.com: Classrooms of the Heart.]

En el extremo del espectro para el fracaso, lo que está en juego es más elevado que nunca –ni siquiera las sociedades pudientes pueden permitirse una subclase disfuncional–. Y en el otro extremo del espectro, el del éxito, probablemente los «inteligentes» sean solo listos para jugar la partida de la escuela. ¿Estamos premiando simplemente a los que saben cómo funciona el sistema más que a los que son creativos e innovadores? ¿Es este el tipo de persona que realmente queremos como trabajadores y ciudadanos del futuro? En vez de estas puntuaciones numéricas tan simples, quizás los estudiantes deberían salir de los diferentes estadios de su aprendizaje con unos relatos complejos y desarrollados sobre todo lo que han llevado a cabo en la práctica tanto en su vida como en su proceso de aprendizaje; historias que puedan ser leídas en su integridad por otras instituciones educativas, los empleadores y la comunidad.

En este capítulo hemos narrado una historia de tradición y de cambio, de la educación didáctica a la auténtica, para llegar finalmente a nuestra propuesta del mundo transformador del nuevo aprendizaje, que ahora solo está en fase incipiente y cuya forma no está todavía clara.

Hemos pintado este cuadro del cambio con los trazos más generales. Sin embargo, la historia raras veces consiste en una sucesión de periodos nítidamente definidos. En la actualidad, se encontrarán en cualquier parte del mundo entornos educativos que reflejan predominantemente alguno de estos tres planteamientos o paradigmas del aprendizaje. Y dentro de cualquiera de esos

entornos se pueden encontrar momentos e incidentes que reflejan un planteamiento en un momento y otro planteamiento en otro momento. Se hallarán patrones de variación entre un país y otro, entre un sistema escolar y otro, entre una escuela y otra, entre una clase y otra, entre un profesor y otro, entre una área disciplinar y otra e incluso entre un momento y otro dentro de la vida de una misma clase concreta. A veces un planteamiento –didáctico, auténtico o transformador– parecerá el adecuado para un momento determinado o para el entorno en su conjunto, y otras veces no.

En esta obra tratamos de imaginarnos qué aspecto tendrá una nueva fase en el desarrollo de la educación moderna. Buscaremos señales de cosas que están por venir en las prácticas educativas innovadoras actuales. Pero creemos que no se trata solo de un acto de imaginación, de una tozudez utópica. Dados los cambios que están ocurriendo hoy en día –globalización, diversidad de comunidades, nuevas tecnologías, entornos laborales cambiantes y la formación de nuevos tipos de personas con diferentes sensibilidades, por nombrar solo unas pocas ráfagas del viento del cambio–, ese nuevo aprendizaje del que hablamos aquí podría convertirse muy pronto en una necesidad.

A no ser, claro está, que permitamos que las escuelas se deslicen hacia una crisis de irrelevancia. Detectaremos cuándo llegará esa crisis, porque se traducirá en quejas de los empleadores con relación a los graduados, en problemas de disciplina con los estudiantes y en una ansiedad general de la comunidad ante el hecho de que las escuelas no estén enseñando a los que aprenden lo que hace falta para el mundo contemporáneo. Con estos indicadores, en muchos lugares la crisis ya ha llegado.

Cuadro resumen

La vida en las escuelas	Educación didáctica: el pasado moderno	Educación auténtica: tiempos más recientes	Educación transformadora: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: lo arquitectónico	• Aula de treinta estudiantes que miran hacia el profesor.	• Búsqueda del máximo provecho de las viejas aulas, cambiando la disposición de la sala.	• Espacios flexibles, sin fronteras físicas. • Aprendizaje a lo largo de toda la vida.
Dimensión 2: lo discursivo	• Lección de clase dominada por el profesor: la mayoría de los alumnos en silencio durante la mayor parte del tiempo.	• Cierto grado de diálogo de alumno a alumno.	• Diálogo horizontal de alumno a alumno y de alumno a profesor, con el profesor como diseñador del entorno de aprendizaje.
Dimensión 3: lo intersubjetivo	• Sistemas de autoridad y de «ordeno y mando», con el profesor como orador: los profesores mandan y los que aprenden obedecen.	• Actividades centradas en el que aprende.	• Interactividad envolvente de los que aprenden. • Relaciones múltiples entre profesor y alumno.
Dimensión 4: lo sociocultural	• Los treinta alumnos son tratados como indistintos. • Currículo de «talla-única-para-todos».	• Un poco de aprendizaje individualizado y a ritmo personalizado. • Puntos de vista sobre la diferencia como déficit, como detalle simbólico o meros programas para cubrir las apariencias.	• Aprendizaje inclusivo, aprendizaje diferenciado, construido sobre las fortalezas de la diversidad entre los que aprenden.
Dimensión 5: lo patrimonial	• Espacios privados: «mi clase» (profesor) y «mi tarea» (alumno).	• Apertura del aula, un poco de trabajo en grupo.	• Aprendizaje en colaboración –en cualquier lugar y en cualquier momento–.
Dimensión 6: lo epistemológico	• Transmisión de hechos correctos y de teorías definitivas por parte de los profesores a los que aprenden.	• Resultados de aprendizaje generalizados y currículo relevante.	• Los que aprenden como codiseñadores de conocimiento.
Dimensión 7: lo pedagógico	• Los que aprenden como receptores pasivos de conocimiento: hechos, teorías, verdades, valores cívicos.	• Aprendizaje experiencial: aprender a aprender. • Los estudiantes como indagadores.	• El profesor como diseñador de pedagogía. • El que aprende como codiseñador del aprendizaje.
Dimensión 8: lo moral	• La disciplina y la conformidad como caminos al éxito; del fracaso el único culpable es el que aprende.	• Mentes inquisitivas y ciudadanos participativos • «Oportunidad» de acceso a lo «establecido».	• Tipología de personas que pueden navegar a través de los cambios, discernir entre significados, negociar la diversidad profunda y crear e innovar.

Palabras clave

Arquitectónico: Los marcos físicos de las escuelas, sus edificios y los espacios en los que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

Auténtico: El aprendizaje que es auténtico tiene la intención de resultar relevante para las vidas de los que aprenden y tener aplicaciones manifiestamente prácticas. Es auténtico en la medida en que se centra en el que aprende o en el niño y es fiel a sus intereses y motivaciones. También es auténtico por su foco en una comprensión interiorizada antes que sobre una corrección formal y memorística.

Didáctico: Resultar didáctico quiere decir expresar las cosas explícitamente, aunque tal vez quizás demasiado solemnemente, o bien presentar un punto de vista de lo que es verdadero o correcto o valioso de una manera que podría parecer dogmática. Así, el profesor habla y el que aprende escucha. La docencia didáctica gira en torno a lo que el profesor dice más que sobre lo que el que aprende hace. El equilibrio en el protagonismo de la acción cae poderosamente del lado del profesor. Este tiene el mando del conocimiento. La misión del profesor consiste en transmitir este conocimiento a los que aprenden, y de estos se espera que absorban sumisamente el conocimiento que el profesor les pone delante.

Discursivo: Las maneras como comunicamos con los demás utilizando el lenguaje en las escuelas.

Epistemológico: Las formas como conocemos.

Intersubjetivo: Las maneras de relacionarse de los profesores y de los que aprenden, expresando sus voluntades, motivaciones, intereses e impulsos. De cuánto espacio dispone el que aprende para autoexpresarse o para cumplir la orden del profesor.

Moral: Los valores y los significados sociales que subyacen a nuestros pensamientos, palabras y acciones.

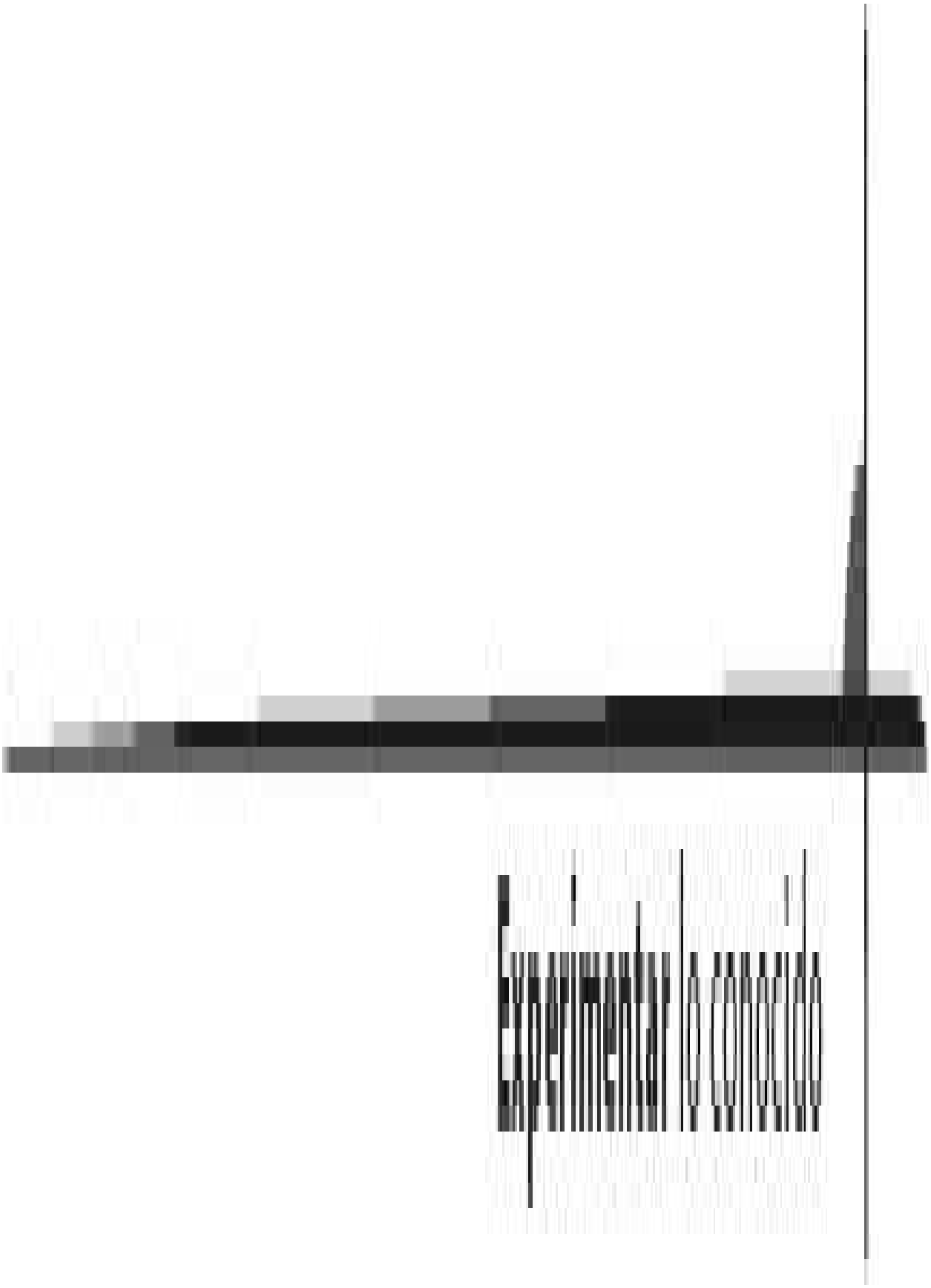
Patrimonial: Patrones de propiedad y de control del conocimiento que implican a profesores y alumnos.

Pedagógico: Las maneras como aprendemos.

Sociocultural: Las experiencias vitales, los entornos sociales y las culturas de las que proceden tanto los profesores como los que aprenden; las presiones ejercidas sobre ellos por la escuela para que sean semejantes, o las oportunidades aportadas para desarrollarse a partir de la diversidad.

Transformador: La educación transformadora se basa en una lectura de la sociedad contemporánea y en los tipos de capacidades para conocer que los niños tienen que desarrollar para ser buenos trabajadores en una economía del conocimiento, ciudadanos participativos en una sociedad cosmopolita y globalizada, y tener una personalidad equilibrada en una sociedad que ofrece una gama de posibilidades de elección que, a veces, resulta abrumadora. La esencia de la educación es la transformación del yo y del entorno, y puede ser pragmática (capacitando a los que aprenden a conseguir lo mejor en las condiciones sociales dadas) o emancipadora (haciendo del mundo un sitio mejor).

Procesos de conocimiento

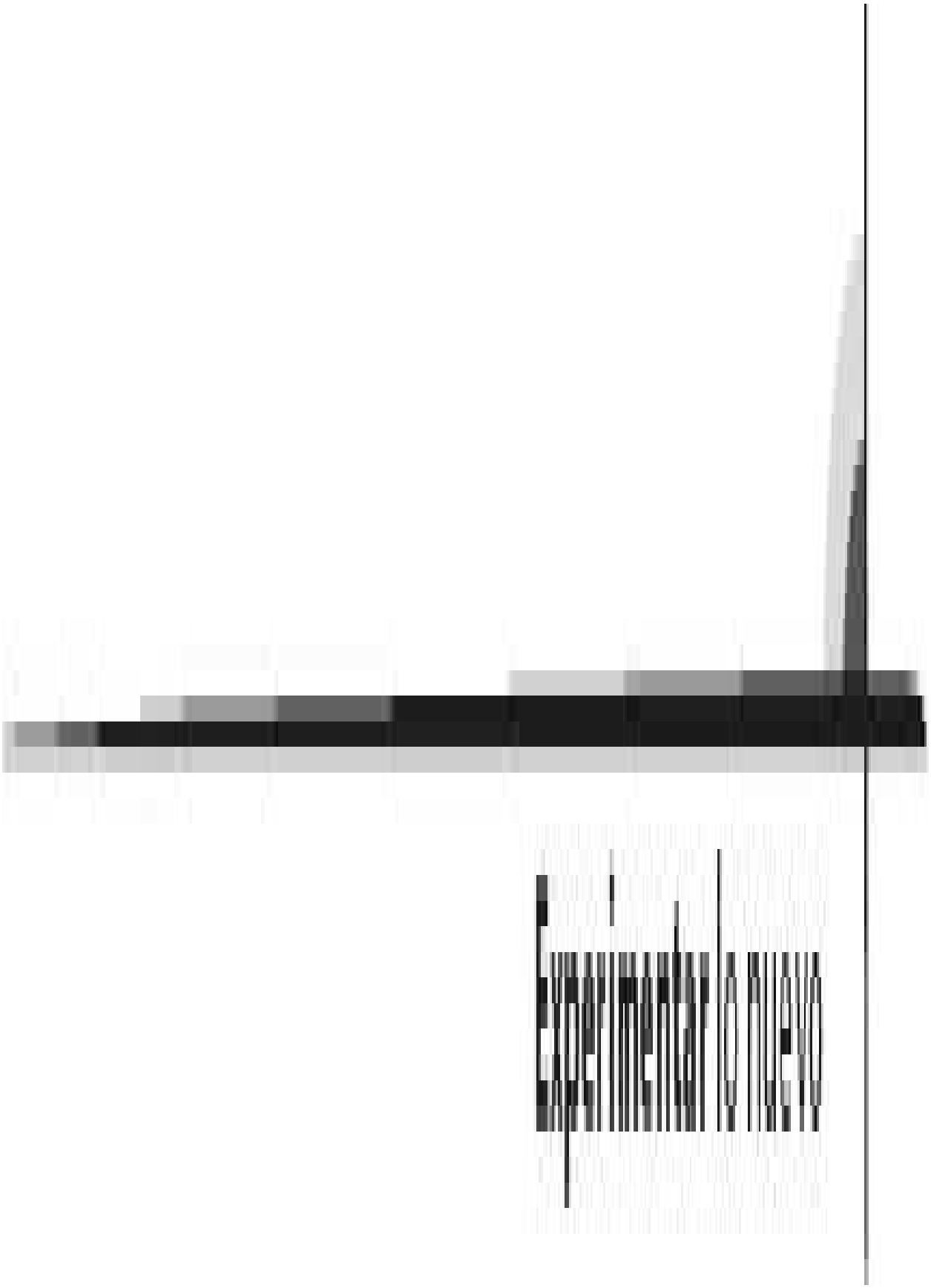

Experimentar lo conocido

Cambios en la educación

•Reúne un conjunto de libros de texto, cuadernos de trabajo, imágenes u otros artefactos relevantes que resulten representativos de tu propia experiencia de aprendizaje en la escuela. Compara tu colección con la de otros miembros de tu grupo y discute con ellos sobre cómo se podría interpretar tu escolarización desde el punto de vista de cada uno de los tres paradigmas que se han descrito en este capítulo.

•Haz una lista de las cinco cosas más importantes que hayas aprendido en tu vida. ¿Te las enseñaron en la escuela o las aprendiste en algún otro sitio?

•Redacta un relato autobiográfico en el que presentes tu perfil personal respecto al aprendizaje, incluyendo, por ejemplo, sitios clave donde aprendiste, profesores que te influyeron, momentos determinantes y experiencias que hayan supuesto una transformación en tu vida.



La educación en la actualidad

•Reúne un conjunto de documentos, imágenes y cualquier otro tipo de evidencias que te digan algo sobre cómo se ve la educación hoy en día en tu comunidad local o nacional. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de tus propias imágenes sobre el aprendizaje?

•Entrevista a un profesor que te haya influido. ¿Cuál es su historia personal y profesional? Reflexiona sobre las formas en que esa historia ha conectado con la tuya.

Conceptualizar mediante la denominación

El arte y la ciencia de la educación

•Examina la definición que dan los diccionarios del término ciencia . ¿Cuánto de útil y de apropiado tiene el término ciencia como descripción de la docencia y del aprendizaje? Recopila las respuestas de todos y reflexiona sobre lo que te dicen acerca de nuestras experiencias y comprensión de la educación y del tipo de práctica profesional que la enseñanza es o debería ser. ¿Qué es más importante: el arte de enseñar o la ciencia de la educación? ¿Qué conexiones existen entre ambos?

•En pareja o en grupo, analiza las dimensiones de la vida escolar que hemos presentado en este capítulo. Piensa en lo consciente que eras respecto de cada una de ellas cuando estabas en la escuela y en cómo te han impactado tanto en tu experiencia vital como de aprendizaje. Reúne un conjunto de incidentes críticos que hayas vivido y que ilustren la importancia de estas dimensiones para la vida y para el aprendizaje en contextos escolares. ¿Qué percepciones podrían aportar a tu propia preparación como profesor?

Conceptualizar mediante de la teoría

Dimensiones de la educación

•Localiza a tres profesores experimentados que puedan convertirse en mentores profesionales tuyos mientras te preparas para la profesión. Entrevístalos y descubre si las ocho dimensiones tuvieron algún impacto en su práctica de la docencia, y cuál fue.

•En pareja o en grupo, propón ideas o prepara un mapa mental sobre los retos que crees que aguardan tanto a los profesores como a los que aprenden.

Analizar funcionalmente

Maneras de enseñar y de aprender: didáctica, auténtica y transformadora

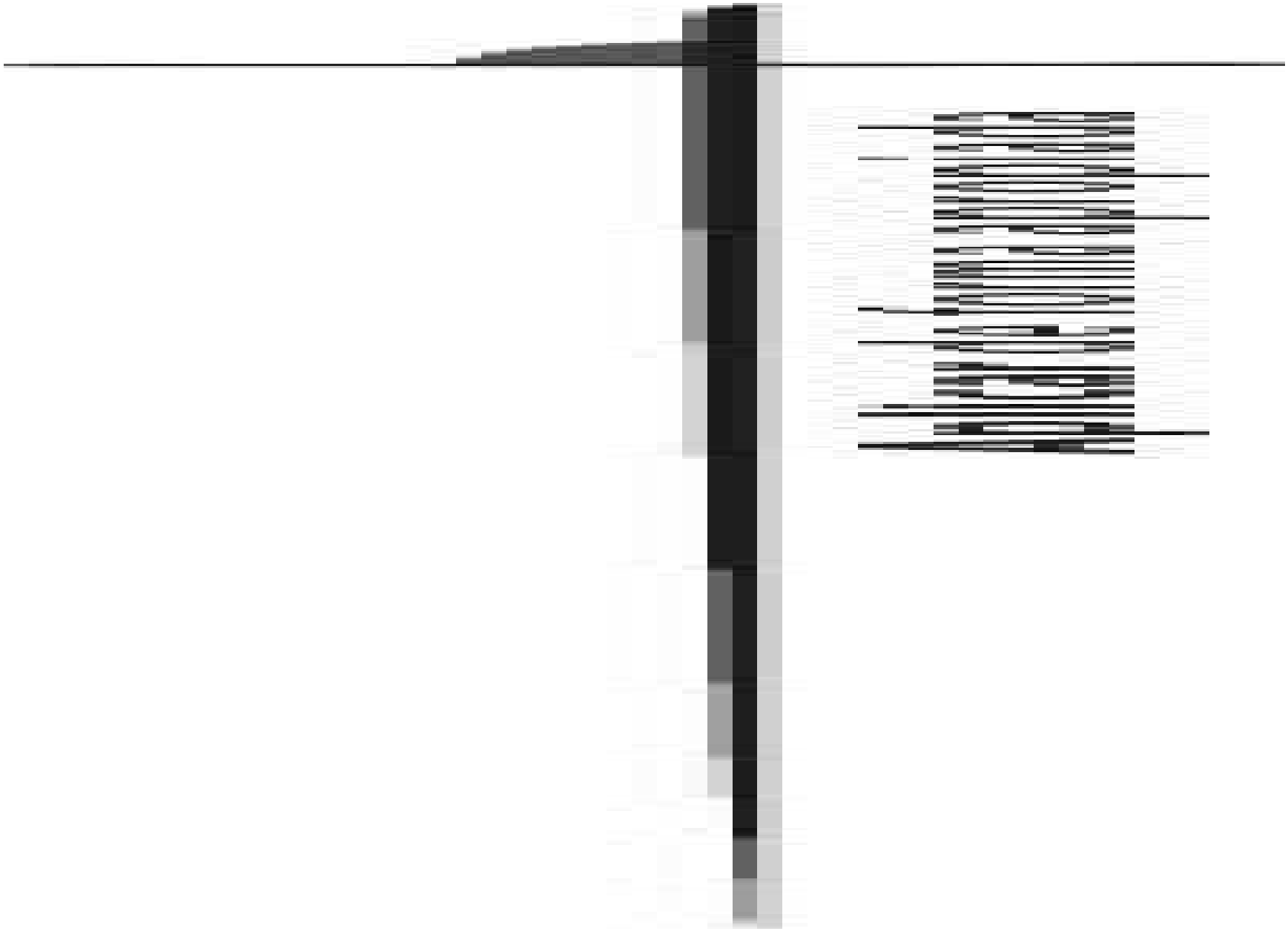
•Analiza los tres paradigmas de la docencia y del aprendizaje presentados en este capítulo. ¿Qué tienen en común las tres tradiciones y en qué son diferentes? ¿Dónde y en qué se solapan? Entrevista a compañeros estudiantes y a profesores con experiencia para reflexionar sobre el alcance del cuadro que sigue. ¿Cuál fue la función o el propósito social de cada una de las maneras de la enseñanza y del aprendizaje?

	Educación didáctica	Educación auténtica	Educación transformadora
Lo arquitectónico			
Lo discursivo			
Lo intersubjetivo			
Lo sociocultural			
Lo patrimonial			
Lo epistemológico			
Lo pedagógico			
Lo moral			

Paradigmas de la docencia: vieja, en transición, nueva

•Muchos teóricos creen que las escuelas no han cambiado mucho a pesar de los demás cambios sociales y económicos. A partir de tu propia experiencia, ¿estás de acuerdo con esa afirmación? Organiza un debate sobre esta cuestión. Por un lado, se presentarán evidencias que apoyen el punto de vista de que ha habido un cambio considerable, y de que esto es bueno en sí mismo. Y por otro, se respaldará con pruebas el hecho de que las maneras tradicionales de enseñar y de aprender sobreviven, y que es apropiado que así sea.

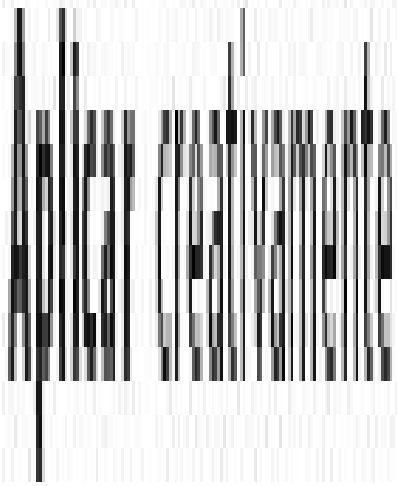
•En grupos o de forma independiente, prepara una presentación o un borrador para discusión en el que se resuman los rasgos teóricos clave de cada uno de los tres modos de enseñanza descritos en este capítulo.



La vida en las escuelas

•Entrevista a un grupo de padres sobre sus expectativas. ¿Qué esperan de la educación formal y de la escolarización? Analiza si esas expectativas de los padres están alineadas con los valores implícitos en cada una de las tres tradiciones descritas en este capítulo.

•Entrevista a un niño de 5 años, a un adolescente de 15 años y a un joven de 25 años. Haz un mapa de su cultura popular y de sus interacciones con la tecnología. ¿Qué hacían los de 15 cuando tenían 5, y qué hacían los de 25 cuando tenían 5 y 15 años? ¿Qué diferencias generacionales hay? ¿Cuáles son las implicaciones de estas diferencias generacionales para la educación?


Aplicar tratamento

El futuro del aprendizaje

•Haz un ejercicio de construcción de un supuesto. De forma individual o en grupos pequeños, desarrolla tu propia planificación para la docencia y el aprendizaje en el futuro sobre la base de las ocho dimensiones presentadas en este capítulo. Desarrolla tres supuestos: una recuperación del tipo «regreso-a-lo-básico» de la docencia tradicional; un sitio visionario, casi de ciencia ficción, para el aprendizaje (incluso con el lema «¡Abolir la escuela!»), y algo a mitad de camino que constituya una valoración más realista del futuro próximo.

•En grupos, adapta cada uno de esos supuestos y represéntalos como si fueran una obra de teatro, «Un día en la vida de la escuela X», utilizando la ironía para llevar el modelo que se está ilustrando hasta sus conclusiones lógicas o, incluso, hasta las hilarantes.

• Diseña un espacio para una aula ideal. ¿Qué habría que incluir? ¿Qué instrumentos para la docencia tendría que haber? ¿Qué cosas del pasado se mantendrían y cuáles se dejarían de lado?

Notas

1. Montessori, M. [1912] (1964). The Montessori Method. Nueva York: Schocken Books [Trad. cast.: El método de la pedagogia científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini». Barcelona: Ramón de S. N. Araluce, 1915.] [1917] (1973). The Montessori Elementary Material. Nueva York: Schocken Books.

2. Dewey, J. [1902] (1956). «The Child and the Curriculum». Chicago: University of Chicago Press [Trad. cast.: «El niño y el programa escolar». Madrid: Revista de Pedagogía, 1925.] [1915] (1956). The School and Society. Chicago: University of Chicago Press [Trad. cast.: La escuela y la sociedad: la escuela y el proceso social. Madrid: Francisco Beltrán, 1925.] [1916] (1966). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Nueva York: Free Press [Trad. cast.: Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires, Losada, 1946.] [1938] (1963). Experience and Education. Nueva York: Collier Books [Trad. cast.: Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada, 1939.] Dewey, J. y E. (1915). Schools of Tomorrow. Nueva York: Dutton [Trad. cast.: Las escuelas de mañana. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.]

3. Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. Nueva York: Teachers College Press.

4. Bruner, J. (1977). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press [Trad. cast.: El proceso de la educación. México DF: UTEHA, 1963.]

5. Piaget, J. (1923) (2002). Language and Thought of the Child. Londres: Routledge [Trad. cast.: El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.]

6. Kalantzis, M.; Cope, B.; Noble, G.; Poynting, S. (1991). Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Londres: Falmer Press: 222.

7. Kalantzis, M.; Cope, B. (2011). Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Parte B

Contextos: cambiar las condiciones del aprendizaje

3. Aprender para el trabajo

4. Aprender educación cívica

5. Las diferencias de personalidad de los que aprenden

Capítulo 3

Aprender para el trabajo

Visión general

La educación prepara a las personas para una vida laboral productiva. Esta es una de sus funciones sociales clave. Los tipos de puestos de trabajo disponibles en la sociedad influyen en el tipo de educación que se considera más adecuado. En este capítulo se describen tres maneras principales de organizar el trabajo que han ido surgiendo desde los comienzos de la era industrial moderna: fordismo, posfordismo y diversidad productiva. Se examinan las principales dimensiones de cada una de estas formas de organización del trabajo: tecnología, dirección, competencias y educación de los trabajadores, y mercados y sociedad.

Llamado así por el nombre de Henry Ford, el inventor de la fabricación basada en la cadena de producción, el fordismo es un modelo de trabajo en el que el proceso de producción se divide en tareas simples, la dirección es autoritaria y jerarquizada y se fabrican productos uniformes producidos en masa para un consumo también masivo. Para este tipo de organización del trabajo, la enseñanza didáctica resulta en general apropiada y suficiente.

El concepto de posfordismo constituye una prueba de los cambios graduales y dispares en la organización del trabajo a lo largo de la última parte del siglo XX, del tránsito hacia la automatización, la polivalencia en las aptitudes, el trabajo en equipo, la comunicación horizontal y el incremento de la interacción humana en el lugar de trabajo. Esta forma de trabajar está mejor servida, en líneas generales, por la educación auténtica.

El concepto de diversidad productiva apunta a cambios que están teniendo lugar en el momento presente en la organización del trabajo en lo que hoy se conoce ampliamente como economía del conocimiento. Estos cambios sitúan el valor en las competencias, las relaciones, la cultura, el conocimiento y el aprendizaje humanos. Resulta probable que personas con diferentes habilidades, experiencias vitales e intereses se encuentren trabajando juntas. Cuando estas organizaciones negocian bien sus diferencias internas, también se relacionan más eficazmente con sus clientes y con sus redes de socios, tanto local como globalmente. Si asumimos una visión optimista sobre el futuro próximo del trabajo, las personas que van a trabajar en este tipo de puestos de trabajo se verán mejor atendidas por la educación transformadora, de acuerdo con lo que proponemos.

Pero en este capítulo no se investiga solo acerca de una de las metas «externas» de la escolarización; también se abordan los entresijos de la escuela en cuanto que organización en sí misma. Las escuelas son lugares donde trabajan los profesores y las personas que aprenden. A lo largo de varias épocas y en diversos lugares las propias escuelas han constituido un reflejo de los planteamientos fordistas, posfordistas y de la diversidad productiva en relación con la organización del trabajo.

Trabajo y educación

«Saca buenos resultados en la escuela y conseguirás un buen trabajo»: eso es lo que muchos padres han dicho a sus hijos y lo que muchos profesores han advertido a sus alumnos. Lo que están queriendo decirles es que niveles más elevados de conocimiento, de competencias y de cualificaciones están ligados a un empleo mejor remunerado. Están en lo cierto: el nivel de educación constituye un factor de predicción fiable de la capacidad de ingresos de una persona adulta.

En la época moderna de la educación en masa e institucionalizada la escuela desempeña el rol social de cribar y seleccionar a las personas para las diferentes clases de trabajos. Un aspecto de este rol es simplemente funcional: el común de los trabajadores necesita ciertos conocimientos básicos de alfabetismo y de aritmética para funcionar con eficacia en el puesto de trabajo. A veces esos conocimientos básicos no son más que unas habilidades rudimentarias. Otras veces reflejan una serie de características inculcadas en la escuela: puntualidad, capacidad para entender las órdenes y disposición para cumplirlas. Hasta fechas recientes, un número relativamente pequeño de trabajadores necesitaba también poseer unos conocimientos y unas competencias de un nivel más alto, y por eso recibían el entrenamiento adicional requerido para poder convertirse en profesionales o comerciantes.

Más allá de la mera provisión de habilidades para el trabajo, las promesas de la escolarización también llegan hasta el corazón mismo del sentido y de los fines de la sociedad moderna. La educación forma parte de los compromisos nucleares de una sociedad desigual. Aunque no todo el mundo acabará obteniendo un puesto de trabajo igual de bueno, todo el mundo tiene la oportunidad de hacerlo bien en la escuela y de conseguir un buen trabajo –o así es como se argumenta entre quienes están convencidos de que las estructuras sociales de hoy en día son perfectas–. El tipo de trabajo que tienes sería, más o menos, reflejo de lo bien o de lo mal que te ha ido en la escuela, y si no lo has hecho en la escuela lo suficientemente bien como para conseguir un buen puesto de trabajo, al único al que puedes echar la culpa es a ti mismo. Por el contrario, muchos científicos sociales aducirían que las oportunidades no están así de equitativamente equilibradas –no todo el mundo proviene de unas circunstancias sociales que ofrezcan acceso a una educación dotada igual de bien de recursos–. Bajo este punto de vista socialmente crítico, la sociedad y la educación no son equitativas en absoluto.[1] No obstante, tanto si quieres racionalizar como criticar la desigualdad de esta sociedad, el nexo entre educación y trabajo es una parte fundamental de la explicación sobre la manera en que la sociedad se las arregla para distribuir los recursos.

En este capítulo analizamos las conexiones entre la educación y los tres paradigmas de la organización del trabajo. Los dos primeros, como se ha

mencionado, son el fordismo y el posfordismo. El tercer paradigma, la diversidad productiva, es el tema de nuestro trabajo de investigación y desarrollo sobre la educación en los entornos de trabajo.[2] Se trata de una visión optimista del modo en que se podría organizar el trabajo en un futuro próximo, basada en las tendencias emergentes hoy en día sobre la organización del trabajo. La diversidad productiva constituye una perspectiva cuya práctica también se ve comprometida por las estructuras de la desigualdad, pero intenta dirigirse de forma realista en la dirección de una sociedad más equitativa.

Estos tres paradigmas de la organización del trabajo siguen bien vivos en la actualidad, dependiendo del sector de la economía en la que se desenvuelva una empresa, en qué parte del mundo esté establecida o si el lugar de trabajo es un entorno industrial tradicional. Podemos encontrarnos con estos tres planteamientos en diferentes espacios y en diferentes momentos dentro de un mismo y único lugar de trabajo actual. En momentos diferentes y en lugares igualmente diferentes, los anteriores planteamientos fordistas o posfordistas parecen seguir teniendo algo de sentido, incluso aunque ese sentido pueda ser explicado como inercia institucional o como desarrollo desigual. Pero otras veces resultan simplemente anacrónicos o injustos.

En cada una de las tres secciones de este capítulo nos dedicaremos a explorar las conexiones entre el trabajo y la educación de acuerdo con las siguientes dimensiones:

•Dimensión 1: tecnología

•Dimensión 2: dirección

•Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

•Dimensión 4: mercados y sociedad

Fordismo: el pasado moderno

El fordismo toma el nombre de Henry Ford, una figura emblemática y verdaderamente influyente en la producción industrial moderna y en la dirección de las organizaciones. En este caso, analizamos las dimensiones del trabajo fordista a partir del ejemplo de sus fábricas de automóviles.

Dimensión 1: tecnología

Estamos en el año 1920. La fábrica de automóviles de Ford es la mayor planta de fabricación que el mundo haya visto nunca. Cada minuto sale de la cadena de producción un ejemplar del famoso modelo T de Ford. La escena se compone de chimeneas, sirenas que marcan el comienzo del turno y el movimiento incesante de la cadena de montaje.

Una enorme troqueladora fabrica cárteres a partir de planchas de acero; otra produce los noventa y cinco tubos del radiador de un solo golpe.[3] Es un lugar ruidoso, maloliente y de una actividad frenética. Las máquinas para la producción en masa son mucho más grandes que todas las construidas anteriormente –más imponentes y más productivas que nunca–. Y así es el sistema de factoría a la que están destinadas: una enorme corporación integrada que ejecuta una gran variedad de tareas interconectadas.

Henry Ford se hace rico, porque es el propietario de toda esa planta física, el

capital fijo. La tecnología es suya. Los trabajadores aportan su trabajo, pero él es el dueño de la planta y, por esa razón, los beneficios se los lleva él. [Véase newlearningonline.com: Henry Ford on His Car Factory.] [Mi vida y mi obra. Barcelona: Orbis, 1924?]

Dimensión 2: dirección

La planta industrial moderna, según afirma Ford, exige la más rígida de las disciplinas. Es «de una especialización tan alta y unas partes dependen tanto de las otras que no podríamos ni siquiera por un instante plantearnos la posibilidad de permitir que los trabajadores lo hicieran cada uno a su manera».[4]

La factoría fordista funciona bajo una estricta cadena de mando. Resulta inflexiblemente jerárquica. Detrás de la tarea de cada trabajador está la mano oculta del ingeniero que diseñó la máquina, y detrás de él, las órdenes del que manda. El lugar de trabajo está estructurado como una pirámide gigantesca, con departamentos, divisiones dentro de cada departamento, subdivisiones dentro de cada división, y secciones dentro de cada subdivisión. Para cada estrato de la estructura jerárquica, un jefe de menor categoría da cuentas a otro de más rango en la escala siguiente de la jerarquía. Y el origen último y definitivo de todas las órdenes es el propio Ford, en la cúspide de una auténtica cadena de mando vertical. Él es el responsable último y a él, por tanto, irán a parar los beneficios.

Nada se espera de la inmensa mayoría de los miles de trabajadores de la factoría de Ford, salvo un mínimo de esfuerzo y de pensamiento. Todo lo que tienes que hacer, y todo lo que puedes hacer, por cierto, es recibir órdenes. Poner este tornillo, apretar esta tuerca. Y en seguida la cadena de montaje sigue moviéndose y tú vuelves a hacer lo mismo una vez y otra.

Figura 3.1. Cadena de montaje de vehículos a motor (1922).

Los principios de dirección que hay detrás de las plantas industriales modernas como las de Ford quizás han sido articulados con aún mayor claridad por Frederick Winslow Taylor, a través de la elaboración de un conjunto de principios al que le da el nombre de dirección científica. Midiendo «los tiempos y los movimientos» de los trabajadores, la dirección puede diseñar nuevas maneras de conseguir que se haga más cantidad de trabajo en menos tiempo. Taylor insiste mucho en que esto es algo que los trabajadores no pueden calcular por sí mismos. Es función de la dirección resolver este asunto y luego decirle al trabajador lo que tiene que hacer. [Véase newlearningonline.com: Frederick Winslow Taylor on «Scientific Management».] [Taylor, F. W. Principios de Administración Científica. Buenos Aires: Editorial Argentina de Finanzas y Administración, 1944.]

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

Las habilidades y capacidades que se exigían a la mayoría de los trabajadores de la factoría Ford eran mínimas. El conocimiento técnico era transmitido a la multitud de trabajadores repartidos por el piso de la factoría por unos pocos que estaban sentados allí arriba en las oficinas diseñando el producto, configurando la cadena de producción y maquinando una división de la mano de obra cada vez más refinada. Ford proclamaba que solo el 1 % de su mano de obra necesitaba más de un año de formación. El resto, según afirmaba con orgullo, no necesitaba demasiado más en todo lo relativo a habilidades y capacidades humanas.

He aquí la brillante paradoja de la factoría de Ford: sus trabajadores estaban produciendo uno de los artefactos más complicados jamás creados, pero las habilidades humanas que se pedían a la mayoría de ellos resultaban mínimas. Una factoría con trabajadores predominantemente poco cualificados estaba

produciendo un objeto de sofisticación tecnológica sin precedentes. Esto se consiguió perfeccionando la división del trabajo, creando cada vez más tareas o pasos en la cadena de montaje que requerían cada vez menos cualificación.

En 1908, justo antes de la introducción del modelo T, la duración media del ciclo de la tarea de un montador de Ford era de 8,56 horas, ya que cada persona trabajaba en un componente de gran tamaño. Los coches eran fabricados aplicando métodos no muy diferentes de los que los constructores de carros tirados por caballos habían utilizado durante siglos, empleando a artesanos cualificados que sabían cómo trabajar la madera y los metales, cómo hacer una rueda, un eje y la carrocería de un vehículo. Tras la introducción de la cadena de montaje en movimiento en el año 1913, la duración media del ciclo descendió hasta 1,19 minutos.[5] Un trabajador colocaba un panel específico en su sitio y el siguiente trabajador en la cadena de montaje colocaba el siguiente panel. Qué trabajador y qué panel en concreto, eso se decidía de manera centralizada, en la vertiente tecnológica por parte de los ingenieros que habían diseñado la cadena de montaje, y en la vertiente organizativa por parte de la dirección. Al trabajador se le decía lo que tenía que hacer, o más probablemente se le mostraba lo que había que hacer, dado que la mano de obra estaba constituida predominantemente por inmigrantes no necesariamente duchos en el uso de la lengua inglesa. Desde el punto de vista de la organización, los seres humanos se quedaban reducidos al más bajo de los denominadores comunes como cuerpos no cualificados dotados de unas capacidades para el trabajo muy rudimentarias. Desde el punto de vista del proceso de producción, todos los seres humanos eran iguales; todos ellos poseían las mismas capacidades fisiológicas básicas.

Los resultados no podían parecer sino verdaderamente milagrosos. Durante el ejercicio financiero de 1913, los 14 366 trabajadores de la Ford Motor Company produjeron 168 304 unidades del modelo T. En 1914, 12 880 trabajadores fabricaron 248 307 unidades del mismo modelo.[6] El primer año, cada trabajador fabricó casi 12 coches. Y al año siguiente, más de 19. Pero de un año a otro el nivel de cualificación de los trabajadores no se incrementó. Y es que la competencia estaba en esa gigantesca disposición interconectada de máquinas que, en definitiva, era la cadena de montaje.

Conseguir un puesto en la factoría de Ford, el centro de trabajo más grande y más sofisticado que el mundo nunca había visto hasta entonces, era relativamente fácil. Si eras un nuevo emigrante a los Estados Unidos con muy pocos conocimientos de lengua inglesa, tu supervisor podía decirte qué es lo que tenías que hacer demostrándotelo con unos pocos gestos. Podías integrarte en la cadena de montaje simplemente colocándote en ella y con el supervisor mostrándote qué pieza poner y dónde.

No importaba que la persona de al lado en la cadena hablara un idioma diferente del tuyo –cosa que ocurría a menudo en la factoría de Ford, repleta como estaba de trabajadores inmigrantes sin cualificar–. Lo único que importaba eran las comunicaciones verticales, y estas eran las mínimas imprescindibles. De hecho, las comunicaciones horizontales eran vistas como sospechosas por los empresarios del tipo de Henry Ford. Podían alimentar las quejas, y las quejas podrían desembocar en el sindicalismo; el sindicalismo llevaría a la revolución, y la revolución al comunismo. La coubicación masiva de seres humanos que viven, respiran y piensan creaba una nueva comunidad capaz de articular lo que resultaba inhumano en sus propias experiencias del trabajo, tratando de lograr mejoras en sus condiciones laborales. A veces, podrían incluso atreverse a soñar en un paraíso en la Tierra, liberados de las penalidades sufridas a la hora de ganarse el pan de cada día. [Véase newlearningonline.com: Karl Marx and Frederick Engels on Industrial Capitalism.] [Manifiesto del Partido Comunista. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>]

¿Qué modalidad de sistema educativo sería la que mejor funcionaría para la factoría de Ford? Las escuelas de la primera fase de la educación institucionalizada y de masas ya eran en sí mismas centros de trabajo amoldados al fordismo –lugares en los que profesores y alumnos trabajaban en condiciones no muy diferentes, en su estructura social general, de las que imperaban en los lugares de trabajo del sistema industrial moderno–. El Estado fijaba el currículo; los profesores guiaban a sus alumnos a través de sus libros de texto, y a los estudiantes se les valoraba según unas respuestas, correctas o no, que habían sido establecidas de forma centralizada por los jefes educativos. Desde un punto de

vista directivo y gerencial, las primeras escuelas modernas eran como la factoría de Ford –estaban dotadas de una estructura de mando en la que los profesores disponían de muy poco espacio para enseñar nada que se saliera de lo que les había ordenado hacer el sistema educativo, y los estudiantes tenían que aprender lo que se les decía–. El aula era un lugar de vigilancia y disciplina, donde a los estudiantes se les enseñaba a aceptar las órdenes del profesor y a respetar a la autoridad sin ningún tipo de crítica. [Véase newlearningonline. com: Michel Foucault on the Power Dynamics in Modern Institutions.] [Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México DF: Siglo XXI, 1979.]

El aula de la enseñanza didáctica era en sí misma un sitio que presagiaba para los niños muchos de los aspectos del mundo del trabajo de los adultos. En la era del fordismo, el plan de estudios dividía sistemáticamente el currículo en una serie de componentes (de manera no muy diferente a los ciclos de tareas de la cadena de producción de Ford), estos eran transmitidos a los estudiantes pieza a pieza, y luego se los examinaba para ver qué habían logrado aprender.

Tal y como ya hemos discutido en el capítulo 2 durante nuestra exploración de la educación didáctica, este tipo de educación desembocaba en dos resultados posibles, y ambos tienen un cierto sentido en la era del fordismo. A unos pocos les iba bien en la escuela, conseguían buenas notas y eran clasificados en el grupo superior. Estos pocos estaban destinados a convertirse en directivos e ingenieros. Proseguían quizás hasta el nivel de diploma, o incluso hasta una titulación universitaria, y esta educación constituía una oportunidad única en la vida para aprender el conocimiento profesional o especializado que duraría de por vida. Cualquier otro aprendizaje podría ser dejado en manos de la experiencia vital.

En contraste, a la mayoría no les iba tan bien en la escuela. «¡Ay, si hubiera hecho las cosas mejor en la escuela…!», se dirían para sus adentros, con melancolía, creyéndose por un momento que habían dispuesto realmente de una oportunidad para un trabajo mejor. En el mejor de los casos, la escuela les había enseñado unos cuantos valores: ser puntuales y disciplinados, aceptar las órdenes

y respetar el conocimiento heredado. Podría ser que la escuela les hubiese aportado unas pocas habilidades «básicas», como un nivel mínimo de lectura, escritura y aritmética, exigidas usualmente para hacerse con un sitio en el entorno laboral moderno. [Véase newlearningonline.com: Going to School in Richmond, 1900.]

Dimensión 4: mercados y sociedad

«Cualquier color que te guste, siempre que sea negro», afirmaba un imperturbable Mr. Ford, que pagaba a sus trabajadores cinco dólares al día. Es una buena paga, les decía, y ahora que la producción se ha vuelto tan eficiente y que el precio ha descendido hasta los 500 dólares, es más que suficiente para permitirse un Ford modelo T. Las economías de escala de la producción en masa hicieron posible una producción de bienes de consumo lo suficientemente baratos para crear un mercado masivo. Fabricando masivamente el mismo producto en grandes cantidades, día tras día, Ford se mostró capaz de producir un coche cada vez más barato –tan barato, en la práctica, que hasta el más modesto de sus trabajadores se podía permitir comprar uno–.

En este sistema había que pensar en los consumidores como un mercado de masas uniforme. Ford ya había decidido qué era lo bueno para el consumidor: un coche básico, siempre de color negro. No había ninguna necesidad de poder elegir: ya se encargaría él de ofrecerles lo que él pensaba que les convenía. La producción en masa engendró el consumo en masa, y con él llegó una serie de conjeturas culturales sobre los intereses universales y homogéneos de la gente moderna. Como sus necesidades eran idénticas, el producto podía ser también idéntico. Una misma cosa, tal y como lo estableció Ford, era buena para todos y, además, lo suficientemente buena.

En 1915, Ford montó la Escuela de Lengua Inglesa de la Ford. Todos los trabajadores extranjeros de su fábrica estaban obligados a asistir. La primera

frase que se les enseñaba era: «Yo soy un buen estadounidense». En una de las ceremonias de graduación de la escuela, un gran crisol de culturas (llamado así) ocupaba el centro del escenario. Una larga columna de alumnos inmigrantes descendía hasta ese crisol desde la parte de detrás del escenario, cada uno de ellos vestido con atuendos extraños y signos ostentosos proclamando su país de origen. Al mismo tiempo, de ambos lados del crisol comenzaba a salir otra fila de hombres, cada uno de ellos vestido ahora prósperamente con idéntico traje y portando una banderita estadounidense.[7]

Los inmigrantes –esto es, los pobres y los llenos de esperanza– arribarían a los Estados Unidos y comenzarían a trabajar en la enorme factoría de Ford. Gentes de diferentes culturas, idiomas y nacionalidades trabajarían todas juntas en la fábrica, en los mismos tipos de tareas, y la inmensa mayoría ganando más o menos el mismo salario. Al final, acabarían teniendo la misma posibilidad de adquirir el mismo modelo de coche. Y así asimilarían también el «American way of life». Sustentando al fordismo había toda una filosofía de uniformidad cultural.

Como mucho, las diferencias culturales y lingüísticas se utilizaban como mera táctica del «divide-y-vencerás»; por ejemplo, colocando juntos de manera deliberada en la cadena de montaje a trabajadores que hablaban diferentes lenguas. Las diferencias de género se abordaban igual en los centros de trabajo del fordismo, con una ambivalencia hipócrita. En un momento, la organización fordista se mostraba ciega a la cuestión de género: mujeres y hombres tenían la misma capacidad para trabajar en la cadena de montaje. Pero en otro momento, los hombres se encargaban de la gestión y las mujeres, por lo menos hasta antes de casarse, eran secretarias y encargadas de servir el té, o –quizás, si no trabajaban en una fábrica– enfermeras o maestras de escuela. [Véase newlearningonline.com: Women in the Workforce.]

Aunque las personas que ingresaban por primera vez en un puesto de trabajo industrial se encontraban con una afluencia económica nueva para ellas, era una sociedad profundamente desigual. Es probable que las mujeres se sintieran

liberadas al recibir sus primeros sobres con la paga. Los inmigrantes que huían de la pobreza y de países asolados por la guerra se encontraban de repente con la capacidad de adquirir pequeños lujos impensables anteriormente. Pero mientras que ellos se hacían más pudientes para lo básico, sus jefes se volvían fabulosamente más ricos, aprovechándose inmensamente de la productividad de sus trabajadores y de la escala de los mercados en masa para los que estaban produciendo. En todo caso, las épocas relativamente buenas nunca parecían durar mucho, ya que el sistema periódicamente se hundía en la recesión y en la guerra. Y era durante esos periodos concretos cuando el sistema parecía menos atractivo para el común de los trabajadores. De ahí que fuera en esos momentos cuando se empezó a pensar en los sindicatos, en la socialdemocracia o incluso en la utopía comunista gracias a la cual los trabajadores tomarían el control de las fábricas y distribuirían los frutos de su trabajo de manera equitativa entre ellos.

Hay paralelismos y conexiones funcionales entre la docencia didáctica y el fordismo. Este fue el contexto social en el que surgió la escolarización institucionalizada y de masas. La educación didáctica a una escala masiva y la organización del trabajo fordista son innovaciones sociales nacidas en el mismo momento histórico. Aún hoy quedan sitios donde el fordismo y la educación didáctica siguen trabajando juntos como una pareja funcional. En otros momentos semejan una retrospectiva anacrónica sobre un mundo que resulta demasiado familiar pero con una enorme necesidad de renovación y de reformas.

Fordismo

Consumo masivo

Conformidad humana sin matices

Educación didáctica para el trabajo

División de la fuerza de trabajo

Dirección autoritaria

Mano de obra mayoritariamente sin cualificar

La industria mueve a la economía

Producción en masa

Figura 3.2. Aspectos del fordismo.

Posfordismo: tiempos más recientes

En tiempos de cambio, diversidad e incertidumbre desconcertantes, nos podemos encontrar fácilmente con dificultades a la hora de dar con palabras que describan de manera adecuada las experiencias que estamos viviendo. Así, los científicos sociales se han inventado una serie de vocablos con el prefijo -pos(t) –postindustrial, posmoderno o poscolonial– para describir aspectos de nuestras sociedades contemporáneas. En esta línea, posfordismo se refiere a una manera de organizar el trabajo que resulta, en muchos puntos relevantes, totalmente diferente del fordismo. El posfordismo intenta dar respuesta a muchos problemas y deficiencias inherentes al fordismo.

El cambio gradual e irregular hacia condiciones de trabajo a las que se podría poner la etiqueta de posfordismo exige de la educación diversos conjuntos de habilidades y disposiciones. Estos y otros cambios sociales ponen en cuestión las premisas y la permanente relevancia de la docencia didáctica. En menor medida que cualquier legislación explícita al respecto, una sensación general acerca de los tiempos cambiantes ha ido conformando gradualmente un tipo diferente de educación que aporte a unos entornos de trabajo cambiados un nuevo tipo de persona.

Dimensión 1: tecnología

Toyotashi, en las afueras de Nagoya (Japón), es uno de los lugares arquetípicos del trabajo posfordista. A todo lo largo de un paisaje industrial y urbano

implacable se desparrama una retahíla de grandes plantas de Toyota. En la planta número 5 nos paramos a contemplar cómo se va moviendo la cadena de montaje, cómo se van fabricando coches a un ritmo y con una eficiencia tan fluidos que con toda certeza habría servido de inspiración incluso a un tipo duro tan mandón como Henry Ford, si hubiera estado allí con nosotros.

Sin embargo, en la rapidez y en la eficiencia se acaban todos los parecidos. La lógica de la producción ya no es la de la fabricación en masa, sino una lógica de la diferenciación. Cada coche en la cadena de montaje no es solo ya de un color diferente: pertenece también a modelos distintos. Un sistema computarizado de existencias pasa el parabrisas al robot, que lo coloca suavemente en el vehículo correcto en la línea de montaje. En torno a estos movimientos tan simples –tan simples como los movimientos del trabajador que fabricaba un Ford del modelo T– lo que hay es un cambio profundo en el proceso tecnológico y en la lógica de la organización.[8]

El aspecto tecnológico característico de la planta número 5 Toyotashi de Toyota es la agilidad y la adaptabilidad. Sistemas cibernéticos de información guían a los robots y al sistema de inventario de existencias. Estos sistemas de información se basan en la noción de bucles de retroalimentación de autovigilancia. Los datos están en continua circulación y el sistema de información analiza y comprueba, evalúa lo que se acaba de hacer y predice qué es lo siguiente que toca hacer. El proceso de producción está abierto a un reajuste continuo del programa informático. Se basa en principios de capacidad de respuesta y de flexibilidad. El inventario «justo a tiempo» exige una comunicación fidedigna de información y una capacidad de respuesta rápida por parte de los proveedores. [Véase newlearningonline.com: From Assembly Line to Just-in-Time.]

Los trabajadores de la cadena de montaje necesitan ahora altos niveles de competencia para ser capaces de afrontar las complejidades de la tecnología. Todos los trabajadores a pie de obra pertenecen a equipos en constante interacción unos con otros y con los sistemas de información, interactuando

como grupo, leyendo el flujo de la información y asumiendo la responsabilidad de intervenir cuando proceda. A estas relaciones tecnológicas y humanas se las suele denominar especialización flexible.[9] [Véase newlearningonline.com: After Fordism: Piore and Sabel on Flexible Specialisation.] [La segunda ruptura industrial. Madrid: Alianza, 1990.]

Dimensión 2: dirección

La compañía Toyota se fundó en 1937. En medio del caos del Japón de posguerra, en 1949 la compañía atravesó una serie de huelgas que la dañaron enormemente, hasta el punto de casi llegar a desaparecer. Ese año, Eiji Toyoda, ingeniero y sobrino del fundador, visitó la fábrica de Ford en River Rouge, en Estados Unidos. Decidió que la producción en masa al estilo estadounidense no valía para Japón. Toyota no había sido nunca un fabricante en masa. La producción total en los doce años desde que se fundó Toyota llegó a las 2685 unidades, frente a las 7000 unidades diarias de River Rouge. El mercado doméstico de Japón era pequeño. Escaseaba el capital. No había inmigrantes disponibles que aceptaran trabajar en condiciones inferiores.

Y así es como nació el sistema de «producción ajustada» de Japón. Comparado con la producción en masa, el nuevo sistema Toyota se basaba en lotes más pequeños, menos capital, periodos de desarrollo del producto más breves, inventarios de existencias más pequeños y, en vez de una integración vertical donde todas las divisiones de la empresa estaban bajo el control de una sola compañía, relaciones de subcontratación «justo a tiempo» con proveedores independientes –es decir, el proveedor siempre estaba ahí, preparado para suministrar el componente inmediatamente después de formularse el pedido–.

En la planta de Toyota también se cedía un cierto grado de control a los trabajadores. A los sindicatos fuertes se les concedió un rol oficial en el funcionamiento de la organización. A los equipos se les asignaron

responsabilidades, incluido el poder de paralizar la cadena de montaje. Se adoptó un planteamiento de solución de problemas que involucraba a todo el mundo, de manera que una vez resueltos, ya no se volvían a repetir los mismos problemas. Un plan de sugerencias estimulaba la aportación de ideas por parte de los trabajadores. Y un sistema de «gestión de calidad total» ponía al descubierto de manera instantánea los errores, o, mejor aún, prevenía su aparición antes de tener que rectificarse. Fuera ya de la propia organización, se estableció una relación más estrecha con las empresas de venta de coches, de forma que la producción de modelos específicos podía ajustarse con precisión a la demanda.[10]

Las medidas de Eiji Toyoda reflejan un momento central en la historia del trabajo y de la organización en el siglo XX. En la última parte de siglo, este nuevo sistema de producción acabó imponiéndose en muchas partes del mundo. Ya para la década de los años ochenta, hasta los Estados Unidos habían demostrado avidez para copiar las lecciones de la historia del extraordinario éxito económico de Japón en la posguerra. Y así es como el sistema de dirección autoritario, fordista, de arriba abajo, se vio reemplazado en muchos centros de trabajo por un planteamiento que implicaba trabajo en equipo y potenciación y responsabilidad del trabajador.

En el nivel de los grupos más pequeños en la organización, los trabajadores se organizan en equipos autogestionados bajo una cultura de trabajo basada en valores compartidos. Los líderes de los equipos son elegidos normalmente sobre la base de sus habilidades interpersonales, así como de sus capacidades técnicas, incluyendo su sensibilidad hacia las capacidades y necesidades de los miembros del equipo, además de su habilidad para apoyar a los miembros del equipo para que puedan dar lo mejor de sí mismos. El líder está predestinado a ser un mentor o un maestro, antes que una figura de autoridad.

Esta descentralización de la toma de decisiones y del control a favor de unos equipos autogestionados se llama a veces jerarquía plana. Si los equipos pueden tomar decisiones por sí mismos –al menos eso es lo que se argumenta–, ¿por qué necesitamos todas esas capas de gestores intermedios que toman decisiones por

ellos? Está claro que a menudo los trabajadores entienden sus tareas mejor que sus propios jefes, y por eso tienen la capacidad de tomar decisiones mejor informadas, en beneficio de la empresa en su conjunto.

A todo lo largo y ancho de la empresa las estructuras de mando tan mecánicas del fordismo se ven sustituidas en el lugar de trabajo posfordista por la guía encarnada en la metáfora «cultura organizacional». El trabajo es como una comunidad. Idealmente, los trabajadores se identifican con la «misión y visión» de la organización. Interiorizan sus «valores organizacionales». Son capaces de actuar autónoma y responsablemente en nombre de la organización, porque la comprenden intuitivamente, y desarrollan un interés intrínseco en sus éxitos.

Cuando menos, así es como se vende la teoría posfordista, por medio de innumerables sesiones de formación, reuniones, retiros y talleres de planificación de negocios. Probablemente, los trabajadores deseen plantear sus dudas sobre hasta qué punto esta historia es cierta, o hasta qué punto su situación mejora dentro de la cultura de la empresa.

No obstante, se puede hacer una generalización global: la organización posfordista refleja un cambio en el equilibrio de los protagonismos dentro de los centros de trabajo. El trabajo en equipo cambia el lugar de algunas decisiones sobre la producción, desde la dirección hacia los líderes de los equipos y los miembros de los equipos desplegados en los talleres, integrando a los trabajadores en los procesos de toma de decisiones de la empresa. Si los centros de trabajo son sitios de gobierno y de consentimiento, el posfordismo cambia la política organizacional del trabajo. La autarquía del fordismo se ve sustituida por la democracia guiada del posfordismo. Se supone que un trabajador «potenciado» asumirá la visión y la misión de la organización, formará parte de su cultura, participará con todo su corazón en los equipos de trabajo y compartirá sus valores. El discurso sobre «sistemas-estructura-mando» es sustituido por el discurso sobre «motivación-cultura-responsabilidad». [Véase newlearningonline.com: Peters and Waterman, «In Search of Excellence»] [Trad. cast.: ¡En busca de la excelencia! Madrid: Nowtilus, 2002.]

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

Ford había reducido el nivel de habilidades exigido a cada trabajador a un mínimo básico, sobre el principio de la división del trabajo en componentes cada vez más pequeños. En el lugar de trabajo de la era posfordista, en cambio, cada vez más los puestos de trabajo sin cualificar son asumidos por máquinas como parte del proceso de automatización creciente de la producción. Esto quiere decir que se necesitan menos trabajadores sin cualificar que antes. La sociedad también necesita menos trabajadores de procesos. Aparece una especie de miedo de que los puestos de trabajo estén siendo sustituidos por máquinas. Entonces, ¿dónde recaerán los nuevos puestos de trabajo? La respuesta a esta pregunta procede en parte del aumento de industrias de servicios y de «conocimiento» que crean nuevas áreas de empleo. Incluso en los sectores tradicionales de la economía, como las manufacturas y la agricultura, han aumentado los niveles de cualificación exigidos para poder hacer funcionar de forma ininterrumpida una maquinaria tan sofisticada, con lo que se ha revertido la tendencia a la «descualificación», ese rasgo tan característico del fordismo.

La «multicualificación» posfordista se convierte en el orden del día. Contrariamente a la característica descualificadora de los procesos de producción fordistas, los trabajadores de la empresa posfordista han de ser capaces de llevar a cabo una gama mucho más amplia de tareas complejas. Tienen que ser lo suficientemente flexibles para pasar de una tarea a otra en diferentes momentos durante el proceso de producción –una forma de trabajo a la que se dio el nombre de multitarea–. Además, las tecnologías están cambiando mucho más rápidamente que nunca. Cuanto más amplia y más profunda sea tu base de competencias y de conocimientos, serás capaz de adaptarte con más facilidad a un entorno de cambio permanente.

El impacto más inmediato y directo de este cambio sobre la educación se observa cuando los empresarios y los gobiernos se dan cuenta de la necesidad de

una fuerza de trabajo mejor cualificada. Y, por tanto, se vuelven hacia sus sistemas educativos para tratar de satisfacer esta demanda. Desde mediados del siglo XX, el número de personas que acceden a niveles más altos de educación técnica y profesional ha aumentado de forma notable. De hecho, la proporción de población en el sistema educativo en cualesquiera de sus estadios ha crecido más rápidamente que la inversión social total en dicho sistema. Y de ahí las restricciones de recursos que tan a menudo se viven en el sector de la educación, a pesar de su creciente (y reconocida) importancia para el desarrollo de una fuerza de trabajo más y mejor cualificada.[11]

El cambio de una manera fordista de organizar el trabajo a otra posfordista no tiene nada que ver con el incremento de los niveles de cualificación para el trabajo técnico. El lugar de trabajo posfordista lo que pide es una diversidad de disposición –trabajadores que puedan actuar con autonomía y responsabilidad, que puedan diagnosticar problemas y encontrar soluciones creativas, que no se sientan como si conocieran ya las respuestas, sino que dispongan de los recursos para descubrirlas, y que puedan trabajar eficazmente como miembros de un equipo–. ¿Qué tipo de educación servirá mejor a este lugar de trabajo posfordista? Puede que la docencia didáctica haya llegado a producir el tipo «correcto» de persona para el lugar de trabajo fordista, pero esta clase de persona no está necesariamente bien ajustada al nuevo orden laboral de la especialización flexible.

La educación auténtica comienza «en el punto donde se encuentra el alumno» y «construye motivación»; facilita la indagación individualizada o centrada en el alumno, y fomenta el aprendizaje por descubrimiento y la solución de problemas. A este respecto, la educación auténtica promueve prácticas de aula que se presentan mucho mejor alineadas con las subjetividades ajustadas a los sitios de trabajo posfordistas. [Véase newlearningonline.com: Dewey on Education for Active Workers.] [Democracia y educación. Madrid: Morata, 2004.]

Las conexiones históricas entre el ascenso del trabajo posfordista y la educación

auténtica pueden resultar complejas y embrolladas. Los profesores no se presentaron a su puesto de trabajo un día para encontrarse con unas instrucciones claras para crear un nuevo tipo de persona para el nuevo régimen laboral del posfordismo. La historia raramente funciona de esta manera tan obvia, con semejantes relaciones diáfanas de causa y efecto. Basta con resaltar la compatibilidad de la organización del trabajo posfordista y la educación auténtica, así como un vasto paralelismo en sus rutas de desarrollo. Ambas son compañeras de viaje a través de un proceso lento e irregular de cambio social.

Dimensión 4: mercados y sociedad

El tránsito hacia las formas posfordistas de organización del trabajo ha ido de la mano de algunas transformaciones sociales inmensas. Lo que motiva a la gente a ir a trabajar y lo que se supone que los hace «fichar» en el puesto de trabajo ha experimentado un cambio enorme. La economía del «ordeno y mando» de persona a persona ha sido reemplazada por una economía de automotivación. Pero esto únicamente funciona si las metas de los trabajadores están en línea con las de los empresarios. De ahí el énfasis corporativo en la formación en el trabajo en equipo, encaminada a desarrollar una cultura corporativa, infundir la visión de la organización e inculcar su misión.

Incluso a pesar de que sus formas de organización y de procesos de trabajo son diferentes de los de la empresa fordista, la posfordista sigue siendo un lugar de relativa uniformidad cultural. Esta uniformidad, no obstante, ahora se basa en presiones más que en órdenes estrictas de adaptación –ajustarse dentro del equipo y compartir sus valores, expresar fe en la misión de la organización y convertirse en un «clon» de la cultura corporativa–. Se trata de una forma más blanda de asimilación que en el caso del fordismo. Sin embargo, si no te adaptas, te verás topándote contra un techo de cristal, en lugar de ser puesto directamente de patitas en la calle.

También en el ámbito del consumo, aunque aparenta haber mayores posibilidades de elección, a menudo esto solo se produce de manera superficial. El coche que te vas a comprar puede ser de cualquier color o estilo, pero básicamente no hay excesiva posibilidad de elección, por no mencionar la elección de no consumir. Si no vives cerca del transporte público, seguirás necesitando un coche y no te queda ninguna escapatoria respecto del ciclo salario-consumo. El caso es que pese al discurso aparentemente igualitario de equipos de trabajo y de culturas, los trabajadores rara vez consiguen algo mejor que prosperar ligeramente, y eso solo si tienen suerte, mientras que los empresarios se hacen mucho más ricos. La desigualdad relativa aumenta.

El fordismo permanece de manera confortable al mismo tiempo que el posfordismo en una relación de desarrollo desigual. A medida que los países desarrollados hacen el tránsito hacia los puestos de trabajo de la nueva economía, los talleres clandestinos de sobreexplotación y la producción industrial más sucia se transfieren a las regiones más pobres de un país o a los países en desarrollo. A veces parece como si el posfordismo en un lugar necesitara del fordismo en otro sitio. Esta relación de simbiosis significa exclusión de las formas más avanzadas de trabajo y de consumo posfordista en torno a unas divisiones sistémicas e imperecederas entre el mundo desarrollado y el mundo en desarrollo; entre el viejo cinturón industrial y la nueva franja soleada; entre trabajadores mejor pagados y trabajadores peor pagados; entre quienes pueden permitirse consumir en nichos de mercado sofisticados y quienes únicamente pueden consumir bienes genéricos producidos en masa. [Véase newlearningonline.com: Richard Sennett on the new «flexibility» at work.] [La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.]

Las limitaciones del posfordismo son también las limitaciones de la educación auténtica. Los trabajadores tienen un mayor control de lo que hacen en su puesto de trabajo, pero el programa lo imponen los objetivos interiorizados del empresario y la asimilación de la cultura de la organización. Los que aprenden tienen un mayor control de su aprendizaje, pero lo que hay que aprender sigue siendo todavía la respuesta correcta de la disciplina académica, o los contenidos que resulten «relevantes» de cara a un destino social supuestamente inevitable.

Educación auténtica para el trabajo

Producción automatizada

Trabajadores multicualificados

Conformidad humana con matices

Pos-fordismo

Jerarquía plana

Valores compartidos

Visión, misión y cultura corporativa

Empoderamiento del trabajo en equipo y del trabajador

Figura 3.3. Aspectos del posfordismo.

Diversidad productiva: hacia un nuevo aprendizaje

Diversidad productiva es un constructo que utilizamos para describir todo aquello que sucede de vez en cuando después del posfordismo, y en concreto en aquellos momentos en los que las debilidades y las limitaciones del posfordismo son abordadas o, en parte, superadas. Es una expresión que surge a partir de nuestro trabajo y el de otros sobre la naturaleza cambiante del trabajo. La diversidad productiva lucha por encontrar soluciones prácticas a todo aquello que no funciona en el posfordismo. Cada momento de lo nuevo demuestra qué es lo que podría venir después, y parece, a veces, qué es lo que debería venir después. [Véase newlearningonline.com: Productive Diversity Case Studies.]

La diversidad productiva comporta una serie de cosas: lugares de trabajo que fomentan la autonomía y la responsabilidad, que descentralizan el poder, que premian las diferencias entre sus miembros –quienes, en suma, establecen nuevas relaciones laborales y un nuevo equilibrio de protagonismos–.[12]

La diversidad productiva abarca lo real y lo posible, lo emergente y lo ideal. Construye sobre las bases del realismo acerca de lo de hoy en día, pero con una visión estratégicamente optimista de lo que podría ser posible mañana. Lo que nosotros hemos llamado nuevo aprendizaje es el tipo de educación que servirá mejor para un mundo del trabajo caracterizado por la diversidad productiva.

Dimensión 1: tecnología

La especialización flexible que acompaña al posfordismo cambia la manera en que funciona la fábrica moderna. Las tecnologías de la diversidad productiva dependen enteramente de los sistemas de información y comunicación, no solo en el caso de las industrias del nuevo conocimiento, sino también a la hora de transformar las industrias primarias y de fabricación. [Véase newlearningonline.com: Daniel Bell on the Post-industrial Society.] [El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza, 1991.]

Mientras que la primera fase de la revolución informática mejoró el nivel de automatización posible en el lugar de trabajo tradicional, la segunda ola lo que hace es cambiar el lugar de trabajo en sí mismo. Fijémonos en un aspecto del cambio: el arquitecto, el banquero, el diseñador, el profesor… ya no tienen que desplazarse a una localización geográfica fija para llevar a cabo sus tareas. Las pueden hacer en línea, al menos durante algunos periodos de tiempo. Pueden trabajar en equipos virtuales cuyos miembros ni siquiera tienen por qué hallarse en el mismo país. Quizás son miembros de organizaciones enormes, o bien son microempresas o comerciantes individuales. Sea como sea, las fronteras entre el puesto de trabajo y el domicilio, entre lo personal y lo organizacional, entre lo local y lo global, se difuminan.

Un profesor en su casa de Melbourne puede estar haciendo de tutor de Lengua Inglesa de un niño en China. Un arquitecto londinense puede estar trabajando con un equipo de diseño y construcción en Yakarta. Un banquero en Pekín puede estar organizando transacciones entre fabricantes de China y almacenistas de Europa. Las diferencias están mucho más cerca de casa que nunca –tanto en sentido literal como metafórico–. Los sistemas industriales del fordismo y del posfordismo crearon una diversidad de vecindario en la medida en que atrajeron a trabajadores inmigrantes procedentes de muchas culturas a ciudades y pueblos con fábricas. Los sistemas de información de la diversidad productiva eliminan todas las barreras físicas ante la implicación directa con la diversidad, desde la intimidad del despacho en casa hasta los confines de la Tierra.

Además, las nuevas tecnologías traen con ellas nuevas economías de

distribución. No hay ventajas adicionales de costes en la proximidad. Si te puedes pagar el ordenador y la conexión a internet, la mensajería, la descarga de ficheros y la telefonía por internet salen prácticamente gratis. Nuevos formatos de medios abundan –bitácoras, wikis y sitios de redes sociales virtuales que difuminan las fronteras entre escritor y lector, creador y consumidor de cultura–. Ahora todos somos usuarios. Se trata de tecnologías disruptivas, que perturban a los modelos centralizados de comercio y los desplazan con una producción altamente descentralizada de información, de cultura y de servicios.

Los cambios son profundos. Hasta los economistas se han tenido que replantear la naturaleza del valor. En la era industrial, el valor estaba en el capital físico, y las tecnologías estaban encarnadas en las máquinas. La factoría tenía más o menos el mismo valor que la parcela en la que estaba ubicada, más el coste de su construcción. En la economía del conocimiento, el valor del capital de una empresa aparece cada vez más encarnado en lo que los economistas llaman intangibles: marca, diseño del producto o del servicio, reputación, sistemas de negocio, relaciones y lealtad del consumidor; propiedad intelectual, competencias humanas y la capacidad de la organización para captar, sistematizar, preservar y aplicar conocimiento. Estos intangibles resultan más importantes para la viabilidad de una empresa hoy en día que el capital físico.[13] [Véase newlearningonline.com: Yoneji Masuda on the Information Society.] [La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid: Tecnos, 1984.]

En la actualidad los aspectos fundamentales del valor se hallan en las competencias humanas, las relaciones, la cultura, el conocimiento y el aprendizaje. Unas expectativas tecnológicas y humanas complejas y en cambio continuo exigen flexibilidad, creatividad, innovación e iniciativa.

Las razones por las que la fuente principal del valor ha cambiado del capital físico al cultural y humano pueden atribuirse, en parte, a la naturaleza de las nuevas tecnologías. Estas tecnologías están impregnadas de sentido humano mucho más que en el pasado, con sus interfaces humanas empapadas de textualidad, de simbolismo virtual y de fuerza representacional y cultural. Lo

irónico en este caso puede que no sea el hecho de que los grandes cambios de la actualidad en la sociedad humana vengan determinados tecnológicamente. Exactamente lo contrario: muy bien podría estar dándose el caso de que estemos encontrando nuevas maneras de humanizar la máquina.

Dimensión 2: dirección

El fordismo es un sistema de control jerárquico de arriba abajo. Y el posfordismo es un sistema de poder blando. Probablemente te enviarán a un curso o sesión de formación diseñado para formar equipos, mejorar tus habilidades de comunicación o potenciar los valores compartidos. Puede que en esos cursos haya actividades físicas o al aire libre, probablemente incorporando un elemento de aventura y de riesgo. En este entorno artificial todas las diferencias parecen disiparse. Puede incluso que tu propia organización tenga desarrollada su declaración de visión y de misión. Por supuesto, siempre está peleando por ser la mejor de las compañías, por sacar los mejores productos o por proveer los mejores servicios. Y se espera que te lo creas y, mejor aún, que tú hayas llegado a esa misma conclusión por ti mismo.

Es decir, te haces un «clon» de la cultura de tu organización. Personificas a tu organización compartiendo la «pasión» por todo lo que hace. Tú proyectas el aura de buenos sentimientos que rodean a la organización cuando le dices a cada uno de tus clientes «que tenga un buen día».

El efecto de este planteamiento es la homogeneización cultural en el lugar de trabajo. La organización parece estar diciendo a los recién llegados algo así como: «Te daremos la bienvenida a este redil corporativo siempre que aceptes nuestros valores compartidos y nuestro estilo de cultura, que adoptes nuestra imagen pública corporativa. Queremos que encajes con nosotros. Si tus diferencias son notorias, entonces lo que haremos es afrontarlas sin hacer de ellas un problema. Pero, por tu parte, déjalas a la puerta de entrada de la

corporación cada vez que vayas a entrar».

El mayor problema de este planteamiento consiste en que el clonado o la asimilación cultural no resultan nunca tan simples en la realidad. Pocas veces le resulta posible a la gente ocultar sus diferencias de manera eficaz. Además, a veces también es contraproducente desde un punto de vista estrictamente organizacional. La organización desprecia de forma gratuita una serie de competencias, experiencias y redes potencialmente inestimables. Se desarrollan techos de cristal que restringen la contribución del talento genuino solo porque la gente no se ajusta al estilo corporativo en vigor, o cuando es excluida por las redes de los «antiguos» o de los iniciados. La organización proclama que valora por igual a todo el mundo, pero si eres mujer, o miembro de una minoría étnica, o diferente no importa en qué, puede que lo que ocurra es que no vayas a obtener el reconocimiento y las promociones que sí que logran quienes están mejor y más estrechamente acoplados a la imagen cultural predominante.

Esto se convierte en un sistema de poder blando. El problema estriba en que, a pesar de todo su discurso igualitario, a menudo el posfordismo acaba siendo poco más que un nuevo sistema de exclusión. En cuanto se aplica, se encara a problemas serios en una serie de frentes. En un mundo de comunidades locales cada vez más diversas, la organización no atrae necesariamente a los mejores nuevos contratados. Al contrario, se limita a una demografía estrecha que es a su vez reflejo de su igualmente estrecha autoimagen cultural. Dentro de la organización, los mediocres parecen flotar en la superficie solo porque disponen de las mejores conexiones y porque ocurre que «caben». Entretanto, otros que conocen sus tareas extremadamente bien, quizás hasta mejor que sus directores y líderes de equipo, se ven excluidos. En una época de globalización y de nichos de mercado localmente diferenciados, todo esto tiene muy poco sentido. Una organización que sea buena a la hora de tratar su propia diversidad será mucho más capaz de afrontar ese mundo de diversidad. Sus miembros no tendrán la expectativa de que el próximo empleado, el próximo cliente o el próximo proveedor hayan de tener la misma cultura.

La organización posfordista también alimenta una cultura de conformidad acrítica. La gente se siente aislada como crítica o problemática cuando pueda tener un punto de vista válido que la organización debería abordar. Precisamente, es a esa gente crítica e inconformista a la que debería escuchar más atentamente una «organización del conocimiento» genuina. Además, ¿acaso todo el mundo se cree realmente toda esa retórica exagerada de la visión, la pasión y los valores compartidos? El posfordismo crea a menudo una cultura subterránea suprimida de gente que conoce bien la verdad crucial. Cuchichean en privado entre ellos, pero nunca tienen la oportunidad de contribuir con lo que saben.

La diversidad productiva constituye una respuesta a las deficiencias inherentes a la organización del trabajo posfordista. En vez de intentar forzar una homogeneidad cultural entre unos miembros cuyos orígenes vitales son diversos, la organización propia de la diversidad productiva intenta capitalizar a partir de los talentos de la diversidad. Valorar la diversidad es una parte importante de la formación de equipos, no solo para asegurarse la contribución de todos los implicados, sino también para sacar provecho de los recursos de la diversidad: diferentes puntos de vista, estilos de comunicación, maneras de trabajar y experiencias vitales. Estas diferencias pueden provenir de diferencias de género, etnicidad, aspiraciones culturales, vivencias, intereses, conocimiento especializado, etc.

El planteamiento de la diversidad productiva en relación con la cultura organizacional promueve hábitos mentales gracias a los cuales la gente está siempre preparada ante lo impredecible del compromiso con otra gente cuyas experiencias vitales sean variadas. Reconoce el valor de estas diferencias y las negocia con eficacia. Esto representa un cambio fundamental en la metáfora cultural, desde una metáfora fundada sobre una noción de características comunes compartidas hasta otra en la que negociar la diversidad resulta clave. La diversidad da apoyo a una gama de fines prácticos, desde personalizar productos y servicios para nichos de mercado hasta trabajar la dinámica de equipos formados a partir de una fuerza de trabajo globalizada, o construir redes con otras organizaciones con culturas laborales muy diferentes.

La organización que acepta los principios de la diversidad productiva reemplaza el poder blando del posfordismo por una descentralización más honesta y genuina del poder. El poder se deposita en las manos de toda la organización en su conjunto: la gente que pertenece a ella y los clientes que se relacionan con ella –en toda su diversidad–. Se trata de un sistema de control por parte de los grupos de interés. La dirección se lleva a cabo a través de la participación, la negociación y la colaboración. Se trata también de un planteamiento que valora la disensión. De hecho, la gente en este tipo de organización convierte incluso la disonancia en una fuerza productiva. Ello incluye afrontar las cuestiones éticas de gran calado de la desigualdad, sostenibilidad e intereses del consumidor antes de que se conviertan en una amenaza seria para la existencia misma de la organización.

La sociedad de organizaciones fordistas rígidas y jerárquicas engendraba relaciones de «ordeno y mando» y de cumplimiento en todas las facetas de la actuación social, y no únicamente en el centro de trabajo (empresarios y supervisores cuyas órdenes había que obedecer), sino también en los hogares (el cabeza de familia que tomaba las decisiones y aplicaba las sanciones) y en las escuelas (los directores y profesores, un contenido curricular impuesto y unos exámenes con respuestas incuestionablemente correctas). Por cada personalidad de «ordeno y mando» tenía que haber una multitud de funcionarios sumisos, y el sistema dependía de su cumplimiento. En la actualidad esas personalidades se antojan anacrónicas. La descentralización de la responsabilidad social y cultural hasta los límites más lejanos de la organización constituye un prerrequisito para un desempeño elevado. [Véase newlearningonline.com: Peter Drucker on the New Knowledge Manager.] [La sociedad post-capitalista. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.]

Figura 3.4. El futuro del trabajo.

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

El mundo del trabajo de la diversidad productiva eleva las expectativas de conocimiento y de competencias de sus miembros todavía más que las de la organización posfordista. Las tecnologías cambian a un ritmo cada vez más acelerado, lo que significa que los trabajadores tienen que actualizar continuamente los contenidos de sus conocimientos y sus competencias. Lo que aprendiste en la escuela primaria y secundaria o en la universidad se queda desfasado bien pronto, lo que conlleva que has de estudiar otra carrera, hacer cursos de actualización o un programa de formación, autoformarte con un programa de aprendizaje en línea o aprender la última versión de un programa informático a partir del menú de ayuda y con la «enseñanza por encima del hombro» de un colega de trabajo.[14] Como tanto la experiencia como el conocimiento técnico tienen ahora una vida útil cada vez más corta, el aprendizaje y el desarrollo de las competencias deben darse durante toda la vida [Véase newlearningonline.com: Gee on the Needs of New Workplaces.]

Las competencias de la diversidad productiva también son profundamente interpersonales: cómo colaborar con los compañeros cuyas experiencias vitales y conjuntos de habilidades son diferentes y complementarios de los propios; cómo compartir conocimientos como profesor y como persona que aprende, y cómo relacionarse con los clientes y proveerles de productos y servicios que colmen sus variadas necesidades e intereses. [Véase newlearningonline.com: Working at Google.]

En paralelo, la naturaleza misma de la «carrera» cambia. Ya ha desaparecido el recorrido estable, basado en la antigüedad o incluso en una idea tan simple como que el mérito consiste en la conformidad con un estándar uniforme. Los trabajos

ya no duran tanto tiempo. La gente cambia de empresa e incluso de sector industrial de manera regular. Las carreras se desvían en encrucijadas imprevistas y nuestras credenciales se establecen sobre la base de cúmulos de experiencias divergentes que poco antes hasta habrían sido juzgadas como disparates. Lo que un trabajador se lleva consigo de una ocupación a la siguiente es un «portafolio» de experiencias; y cuanto más variado y con enfoques más amplios resulte ese portafolio, más maduro y valioso le parecerá a la nueva empresa.

Los cambios en la naturaleza del trabajo que hemos descrito a lo largo de este capítulo tienen unas implicaciones enormes para la educación. Lo principal que ahora hay en juego son el conocimiento y las relaciones –los materiales que componen el capital humano, antes que el fijo–. Y todas ellas son cosas que se hacen a partir del aprendizaje. Por esta razón, el aprendizaje se ha convertido en un eje fundamental para la economía en su conjunto.[15] [Véase newlearningonline.com: Educating for the Knowledge Society.]

La economía del presente cambiante y del futuro próximo precisa gente que pueda trabajar de forma flexible con tecnologías en movimiento; que pueda trabajar de manera eficaz en el nuevo mercado y en el nuevo entorno comunitario enfocado a las relaciones, y que sea capaz de trabajar dentro de una cultura organizacional abierta y a través de muy diversos marcos culturales. Hemos caracterizado el tipo de educación que mejor se ajusta a la nueva naturaleza del trabajo como nuevo aprendizaje, o educación transformadora. Preparar a los trabajadores del conocimiento del mañana constituye una de las tareas primordiales de los educadores actuales. El éxito de los profesores y de las comunidades educativas al asumir estas tareas se verá reflejado en los rendimientos de las economías y en el bienestar de las naciones. [Véase newlearningonline.com: Davidson on New Learning for New Work.]

Dimensión 4: mercados y sociedad

«Cualquier color que te guste, siempre que sea negro,» proclamaba esa personalidad heroica del «ordeno y mando» que era Henry Ford. Hoy en día es imposible que se dé ese tipo de heroísmo empresarial, puesto que el consumidor «siempre tiene la razón» y los productos y servicios han de ser personalizados a fin de acoplarse a las múltiples identidades de los nichos de mercado. Estos mercados están diferenciados según la edad, el género, la etnicidad, la preferencia sexual, el estilo, la moda y el gusto. Así por ejemplo, tenemos los grandes todoterrenos, los deportivos inteligentes, los coches familiares espaciosos, los microcoches para las ciudades supersaturadas, los híbridos para los que se preocupan por el medioambiente, y coches de todo tipo de tonalidades y tapicerías –tanta variedad en la práctica que a veces hay que hacer el pedido antes de que el vehículo haya comenzado a fabricarse–.

En la era del posfordismo, la diferenciación del producto no llegaba mucho más allá de unos cuantos accesorios y de la capa de pintura. En la era de la diversidad productiva a los consumidores se los lleva tanto a unas representaciones mentales como a unas entidades físicas. Aquí el juego del producto tiene que ver con la identidad del consumidor, y no con su estricta utilidad práctica. El producto es ahora una cosa compleja que comprende diseño, estética, imagen, concepto, asociación con la marca, valores de servicio, y utilidad, pero no solo utilidad ni en primer lugar. El valor de uso de la transacción es tan cultural como utilitario. Y esta es también la razón por la que las organizaciones descubren cada vez más que también necesitan explotar los intangibles de imagen, ética y creación de sentido moral [Véase newlearningonline.com: Generation Y at Work.]

Desde una visión optimista, la transición al posfordismo y luego a la diversidad productiva muy bien podría indicar que nos encontramos en una carrera social en la que las expectativas en expansión nos llevan más allá de las groseras desigualdades de los sistemas económicos pasados y actuales. La promesa de equidad puede llevar a la gente a exigir un cambio real, sobre todo en cuanto a expectativas insatisfechas. Con un suave empujón, las pequeñas mejoras dentro de la lógica de los sistemas pueden convertirse en una aspiración utópica de algo más. En la educación, esto podría significar bastante más que la simple preparación de los estudiantes para conseguir buenos puestos en el nuevo

mercado laboral. Podría también querer decir construir una imaginación social fundamentada en una ética de la equidad que trascienda la lógica del sistema moderno de trabajo remunerado con todas sus desigualdades. Por ejemplo, ¿hasta qué punto y de qué manera podría una comprensión más profunda del globalismo, de la diferencia y del sistema de trabajo por dinero suscitar preguntas más amplias acerca de nuestra naturaleza humana y de las formas en que habitamos la Tierra?

Educación transformadora para el trabajo
Economía del conocimiento
Responsabilidad y autonomía del trabajador
Lugar de trabajo global
Diversidad productiva
Ética corporativa
Utilización productiva de las diferencias de la gente
Gestión de los sistemas de información y de conocimiento
Valor en las competencias y el conocimiento humanos

Figura 3.5. Aspectos de la diversidad productiva.

La finalidad de la educación no es solo servir a las necesidades de la economía creando trabajadores útiles. La lógica económica tras gran parte del discurso actual sobre el cambio educativo resulta demasiado estrecha en sí misma. Participar en la formación de trabajadores útiles es solo una de las finalidades fundamentales de la educación.

En los dos capítulos siguientes nos plantearemos el rol de la educación a la hora de crear ciudadanos totalmente participativos y de conformar a unas personas que se sientan como en casa en sus diferentes identidades. Para ser útiles y tener éxito en el trabajo hoy en día, los individuos tienen que ser capaces de participar, de ser buenos «ciudadanos corporativos». También han de ser un determinado tipo de persona, que se sienta confortable con su identidad y capaz de dar algo a los demás en su trabajo.

Si los fundamentos educativos del aula tradicional producían un tipo de personas muy sujetas a disciplina, pero cumplidoras, que confiaban en la estabilidad de los hechos y de las teorías que se les habían enseñado, el nuevo aprendizaje debe abrir un espacio en donde los individuos puedan desarrollar las competencias y capacidades de adaptabilidad, flexibilidad, iniciativa e innovación requeridas por el nuevo entorno laboral. [Véase newlearningonline. com: It’s Our responsibility to Engage Them.]

Según vamos respondiendo a los cambios radicales de la vida laboral que ahora se están produciendo, necesitamos pisar con cuidado una senda que ofrezca a los estudiantes una oportunidad para desarrollar el conocimiento, las capacidades y las sensibilidades que les permitan el acceso a esas nuevas formas de trabajo. En paralelo, nuestro rol como educadores no es simplemente el de tecnócratas. Nuestra tarea no consiste en producir trabajadores dóciles y cumplidores que se

integren en cualquier régimen de trabajo que exista o que pueda surgir en un momento determinado de la historia: los que aprenden también necesitan desarrollar la capacidad de expresar su opinión, negociar y crearse de manera activa para ellos mismos las condiciones de sus vidas laborales.

Ciertamente, las metas hermanas de acceder a un trabajo y adoptar una implicación crítica no tienen por qué resultar incompatibles. La pregunta es: ¿cómo se podría basar nuestro trabajo educativo en las necesidades pragmáticas de los puestos de trabajo actuales, de alta tecnología, globalizados y culturalmente diversos, y al mismo tiempo poner en relación todo esto con programas educativos basados en una visión más amplia de la vida en positivo, la creatividad, la innovación y una sociedad justa?

El lugar de trabajo contemporáneo invierte en la creación de nuevos sistemas para conseguir que la gente se motive y sea productiva. En ocasiones, estos sistemas son explotadores y opresivos. Pero en otras podríamos conjeturar de manera optimista que tales sistemas podrían constituir la base para una especie de pluralismo democrático en el centro de trabajo y más allá. En el ámbito estrictamente laboral hemos denominado a esta visión optimista diversidad productiva –o la idea de que la multiplicidad de culturas, experiencias, maneras de producción de significado y formas de pensar puede ser aprovechada como un valor–. Paradójicamente, quizás el pluralismo democrático resulte posible en los centros de trabajo por las razones empresariales más duras. La eficiencia económica puede ser un aliado de la justicia social, incluso aunque sepamos por experiencia que nunca será un aliado ni acérrimo ni fiable.

En la elaboración de la idea de un nuevo aprendizaje cuyas metas sean transformadoras, hemos intentado desarrollar un programa para la educación que funcione de manera pragmática para la nueva economía, y ello por la razón más usualmente conservadora. Ayudará a los estudiantes a resolver problemas y a conseguir un puesto de trabajo decente, y esto resulta particularmente importante en un momento en el que los dados de la oportunidad parecen haber sido lanzados al aire en contra de individuos y grupos sociales concretos.

Con todo, y bajo otra lectura de la economía actual, no deberíamos hacernos demasiadas ilusiones acerca del potencial liberador de la nueva economía, ni siquiera sobre qué es lo que tiene de «nueva» en realidad. Los discursos y las prácticas de los nuevos lugares de trabajo actuales pueden ser interpretados con la misma facilidad como una forma altamente sofisticada de cooptación. Una enorme cantidad de personas se quedan fuera de la nueva economía: los trabajadores de servicios en los sectores de hostelería y catering que lavan los platos o hacen las habitaciones; los inmigrantes ilegales que recogen fruta o limpian las casas de los demás, y la gente que trabaja en fábricas al viejo estilo en China o en servicios de atención telefónica al cliente en la India. Los patrones de exclusión siguen siendo endémicos.

Desde esta perspectiva, necesitamos llevar nuestro programa educativo un paso más allá, en aras de ayudar a crear las condiciones para una comprensión crítica del trabajo y del poder. Esto creará una especie de saber cómplice desde el cual podrían surgir unas condiciones de trabajo más genuinamente igualitarias y productivas.

Cuadro resumen

Aprender para el trabajo	Fordismo: el pasado moderno	Posfordismo: tiempos más recientes	Diversidad productiva: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: tecnología	• Producción en masa. • Industria pesada y valor en capital fijo, no en las competencias de los trabajadores.	• Aplicación de tecnologías de la información, producción por lotes pequeños, especialización flexible, sistemas adaptables.	• Más trabajo de conocimiento y de cultura, negociación de globalización y diferencias culturales, valor en los intangibles de la economía del conocimiento.
Dimensión 2: dirección	• Jerarquía estricta, disciplina de trabajo, dirección por «ordeno y mando», fuentes centralizadas de conocimiento y control.	• Trabajo en equipo, responsabilidad del trabajador, dirección por consentimiento: los trabajadores aceptan la cultura, los valores compartidos, la visión y la misión corporativos.	• Negociación de las diferencias, locales y globales. • Dirección mediante participación y colaboración.
Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores	• División de la fuerza de trabajo, especialización, máquinas y sistemas diseñados por unos pocos con cualificaciones, pero manejados por muchos trabajadores sin cualificar. • Educación didáctica: disciplinas, habilidades básicas mínimas para la mayoría de los que aprenden, filtrándose y segregándose del resto a una pequeña élite pequeña formada.	• Multicompetencias: una amplia gama de habilidades se han de aplicar con flexibilidad. • Educación auténtica: indagación relevante, centrada en el que aprende, en que se construye motivación y responsabilidad.	• Requisitos de conocimiento, iniciativa, flexibilidad, innovación y creatividad nuevos y en constante cambio. • Prima sobre capacidades interpersonales, como la colaboración. • Trabajador con portafolio: se valoran las diversas experiencias vitales y las redes. • Educación transformadora: central para la vida social y económica de la sociedad del conocimiento.
Dimensión 4: mercados y sociedad	• Productos baratos para mercados masivos, consumo masivo de productos genéricos y uniformes. • Cultura de masas, conformidad y uniformidad cultural.	• Mercados diferenciados. • Traslado de los lugares de trabajo fordistas al mundo en desarrollo.	• Personalización masiva para nichos de mercado, lazos con diversos mercados locales y globales. • Sociedad del conocimiento: valor económico y social en las capacidades y el conocimiento humanos.

Palabras clave

Competencias: Capacidades humanas físicas y mentales aprendidas.

Dirección: La organización social del trabajo, que puede adoptar diversas formas e implicar diferentes tipos de relaciones humanas, desde la jerarquía autoritaria hasta la responsabilidad compartida.

Diversidad productiva: Un sistema de organización del trabajo en el que el valor principal se ubica en el conocimiento y las competencias humanos, el trabajo en grupo y las relaciones con los clientes, y en el aprendizaje continuo de la organización. Las diferencias locales y globales se utilizan como recurso productivo y se personalizan los servicios y los productos para nichos de mercado específicos.

Empleo: El trabajo que se hace para ganar un sueldo, tanto en el sector de salarios industriales como en el caso de trabajadores de portafolio o autónomos.

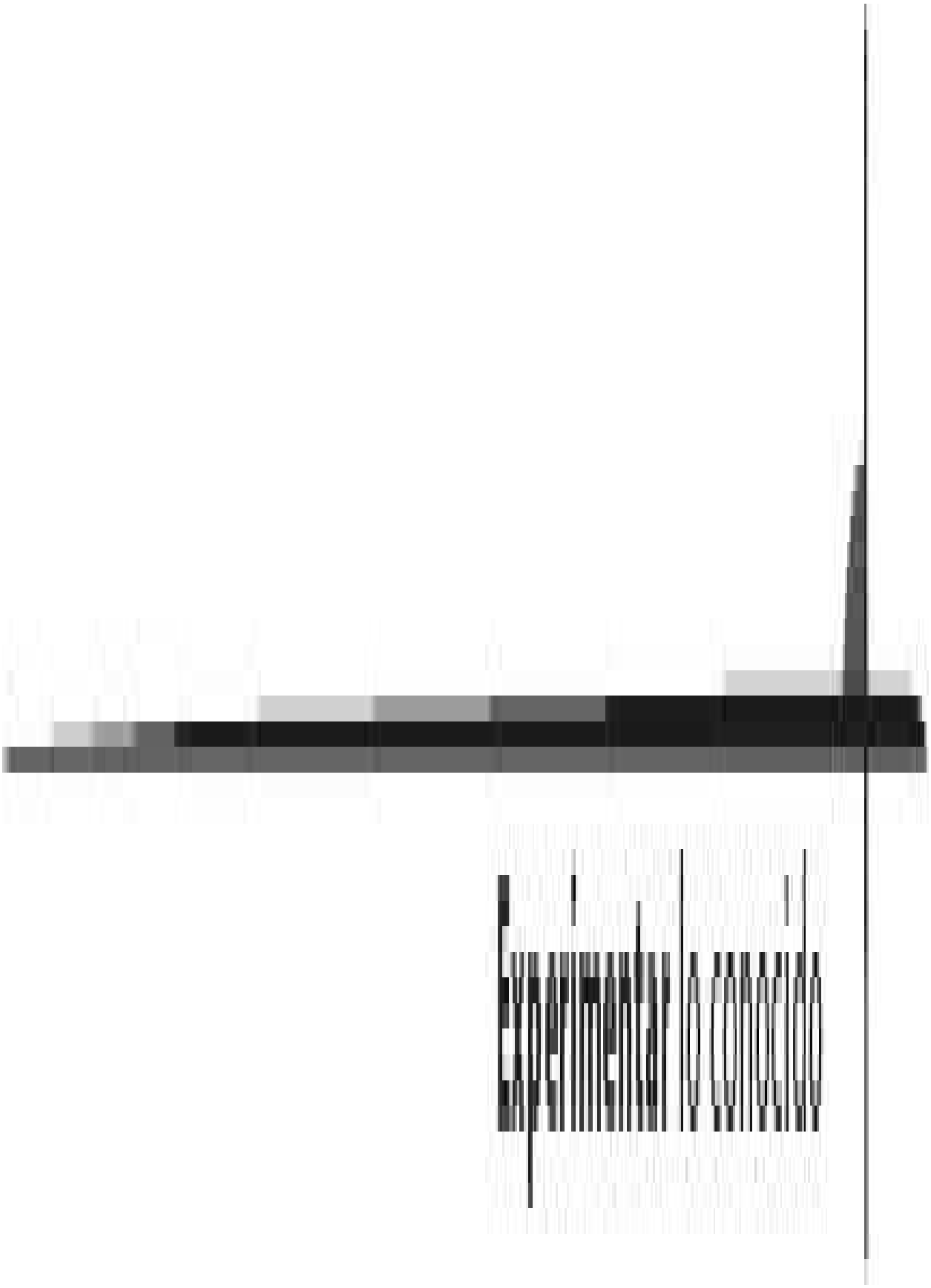
Fordismo: Un sistema de trabajo que comienza con la industria moderna y que implica una división del trabajo que exige habilidades mínimas por parte de los trabajadores, una jerarquía directiva estricta, líneas verticales de «ordeno y mando» y producción en masa de productos uniformes destinados a un consumo también en masa.

Mercados: Productos y servicios creados en un lugar de trabajo y puestos a la venta, y lugares donde los trabajadores utilizan sus salarios para comprar a su vez otros productos y servicios –desde los mercados masivos uniformes hasta los diversos nichos de mercado–.

Posfordismo: Un sistema de organización del trabajo que viene acompañando al aumento de automatización y en donde los trabajadores tienen múltiples cualificaciones, trabajan en equipo, comparten una mayor responsabilidad de gestión y se implican en más comunicaciones laterales. Se considera que la organización es una cultura corporativa donde los trabajadores encajan en los valores compartidos.

Sociedad: Vida comunitaria cotidiana, incluyéndose el trabajo y la educación, así como las influencias mutuas de un aspecto de la vida sobre los demás aspectos. Tecnología: Herramientas utilizadas para el trabajo y para la vida diaria, incluyéndose máquinas, estructuras físicas y sistemas de información y comunicación.

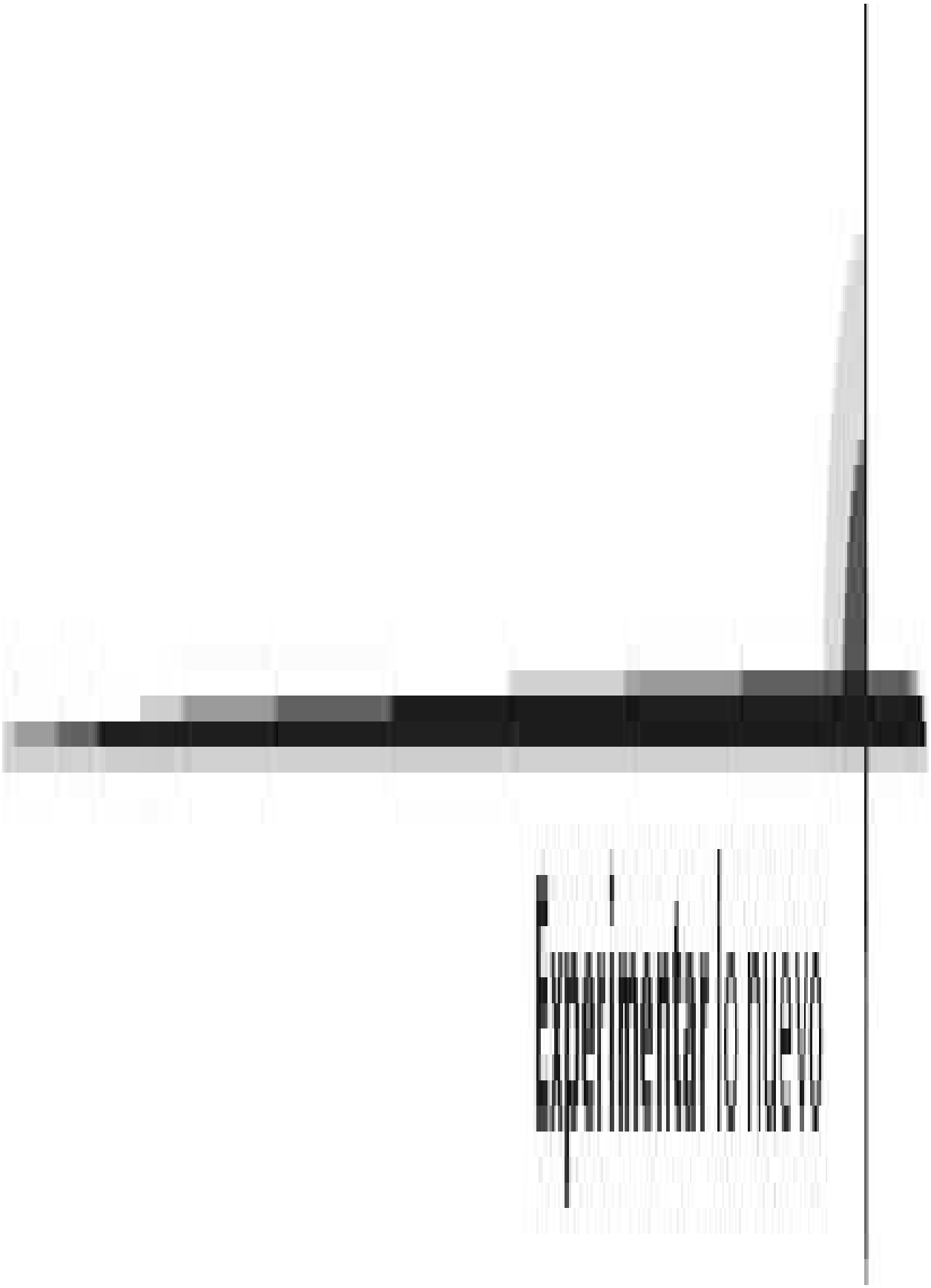
Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Los fines de la educación

•¿Para qué sirve la educación? ¿Qué ha hecho la educación por ti? ¿Qué esperas que haga –por ti, por tus hijos, por los estudiantes a los que estás enseñando, por tus padres–?

•Describe uno o varios incidentes en un trabajo que hayas tenido. ¿Hasta qué punto este incidente o incidentes son ilustrativos de los modelos de trabajo fordista, posfordista o de la diversidad productiva?



Cambiando la forma de trabajar en la escuela

•Entrevista a un profesor jubilado o a un profesor que haya estado en activo durante muchos años y que esté a punto de jubilarse. ¿Cómo ha cambiado la organización de la escuela en las décadas recientes? Utiliza las categorías organizacionales del fordismo, el posfordismo y la diversidad productiva para caracterizar las diferencias.

Conceptualizar mediante la denominación

Tipos de organización escolar

•Lee algunas descripciones sobre la vida escolar de hace un siglo. Crea un cuadro comparativo donde aparezcan los nombres y las definiciones de las características organizacionales clave de la vieja escuela, así como los de las escuelas de hoy en día y del futuro próximo.

Conceptualizar mediante de la teoría

Trabajo y educación: las interconexiones

•Teoriza sobre las conexiones entre el fordismo y la docencia didáctica, el posfordismo y la educación auténtica, y la diversidad productiva y la educación transformadora. ¿Cómo de estrechos crees que son estos emparejamientos?

Analizar funcionalmente

Herramientas para el aprendizaje

•Haz un listado de los fines de la educación, y luego priorízalos. ¿Hasta qué punto y cómo afectan tus prioridades a tus actitudes sobre la educación? ¿Para bien o para mal?

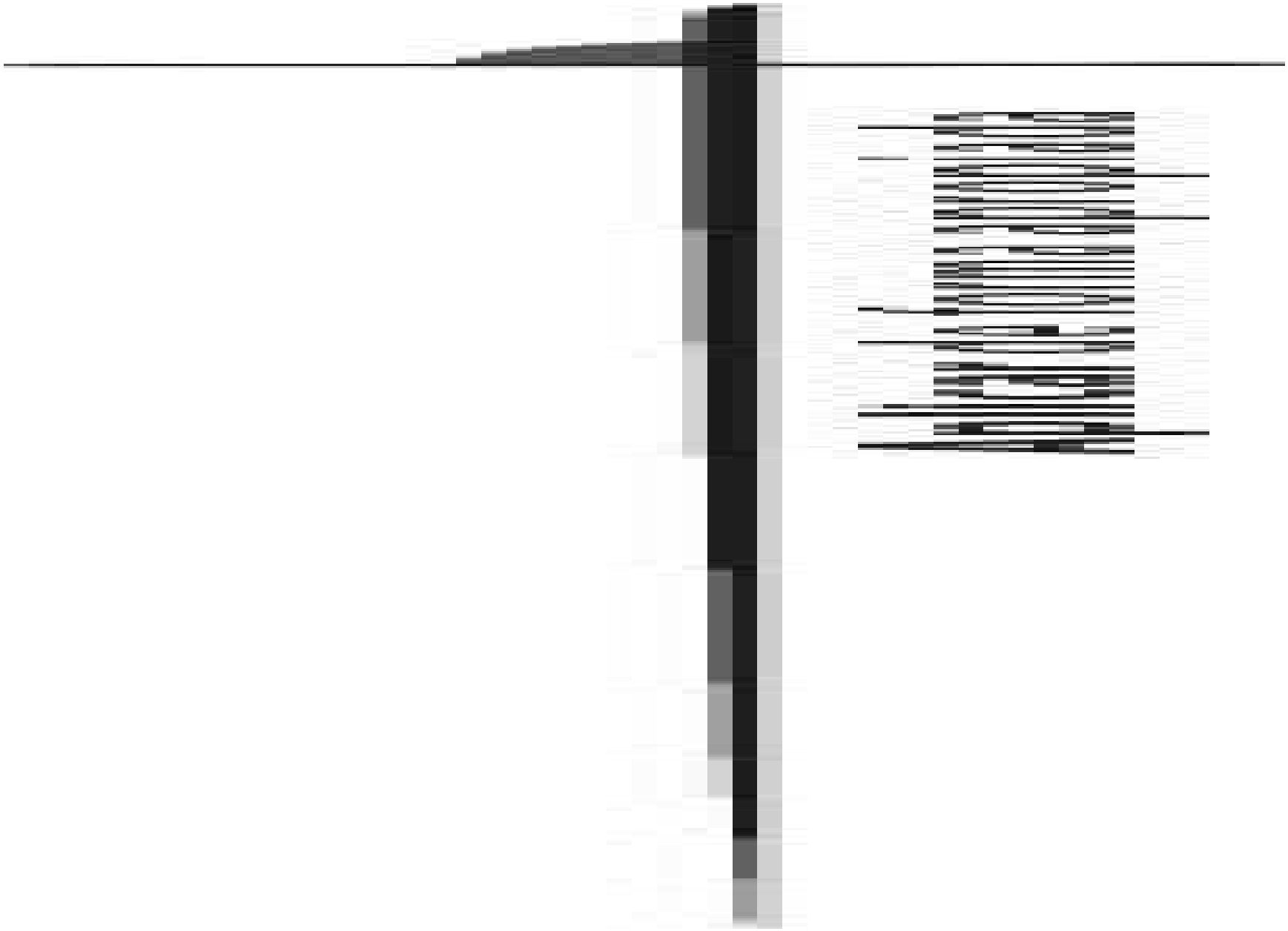
•¿Cuáles son las tecnologías de la escuela? ¿Cómo conforman el trabajo del profesor?

Debate sobre el trabajo

•Mantén un debate sobre el mundo moderno. Incluye como actores del debate, por un lado, a Ford y a Taylor, y por otro, a Marx y Foucault. Debate en concreto sobre los méritos del fordismo.

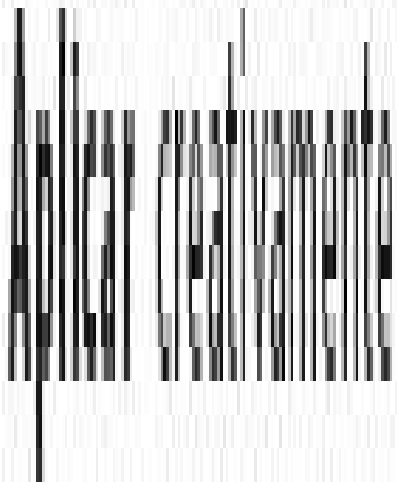
•Revisa una serie de condiciones laborales en el mundo de hoy, comparando las condiciones para diferentes clases de trabajadores en diferentes países. Aporta ejemplos de estudios de caso sobre algún lugar de trabajo determinado. Utiliza las categorías del fordismo, el posfordismo y la diversidad productiva para caracterizar las diferencias.

•Plantéate la escuela como lugar de trabajo. ¿Por qué necesitamos arquitecturas físicas y organizacionales eficaces?



Ser un trabajador

•Diseña y programa un juego de rol sobre un incidente cómicamente arquetípico en cada una de las especies de sitio de trabajo: fordismo, posfordismo y diversidad productiva.


Aplicar tratamento

Los futuros del trabajo

•Imagínate el futuro del trabajo. Construye un supuesto optimista y otro pesimista sobre el futuro del trabajo.

Notas

1. Bowles, S.; Herbert, G. (1976). Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life. Nueva York: Basic Books Inc. [Trad. cast.: La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. 2.ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1985.]

2. Cope, B.; Kalantzis, M. (1997). Productive Diversity: A New Approach to Work and Management. Sydney: Pluto Press.

3. Jardim, A. (1970). The First Henry Ford: A Study in Personality and Business Leadership. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press: 88.

4. Ford, H. (1923). My Life and Work. Sydney: Angus & Robertson: 79. [Trad. cast.: Mi vida y mi obra. Barcelona: Orbis, 1924?]

5. Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D. (1990). The Machine that Changed the World. Nueva York: Rawson: 27-8. [Trad. cast.: La máquina que cambió el

mundo. Madrid: McGraw-Hill, 1992.]

6. Jardim, A. (1970). The First Henry Ford: A Study in Personality and Business Leadership. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press: 92.

7. Citado en Bernstein, R. (1994). Dictatorship of Virtue: Multiculturalism and the Battle for America's Future. Nueva York: Alfred A. Knopf: 163.

8. Cope, B.; Kalantzis, M. (1997). Productive Diversity: A New Approach to Work and Management. Sydney: Pluto Press: 54-6.

9. Piore, M. J.; Sabel, C. F. (1984). The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity. Nueva York: Basic Books [Trad. cast.: La segunda ruptura industrial. Madrid: Alianza, 1990.]

10. Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D. (1990). The Machine that Changed the World. Nueva York: Rawson: 48-67 [Trad. cast.: La máquina que cambió el mundo. Madrid: McGraw-Hill, 1992.]

11. McMahon, W. W. (2002). Education and Development: Measuring the Social Benefits. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.

12. Page, S. E. (2007). The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools and Societies. Princeton, NJ: Princeton University Press.

13. Stewart, T. A. (1998). Intellectual Capital: The New Wealth of Organisations. Nueva York: Bantam Books.

14. Twidale, M. B. (2009). «From Ubiquitous Computing to Ubiquitous Learning». En B. Cope; M. Kalantzis (eds.) Ubiquitous Learning. Champaign, IL: University of Illinois Press.

15. Peters, M. A.; Marginson, S; Murphy, P. (2008). Creativity and the Global Knowledge Economy. Nueva York: Peter Lang.

Capítulo 4

Aprender educación cívica

Visión general

La educación se halla estrechamente interconectada con el dominio público de la ciudadanía. El Estado moderno asume una cuota considerable de responsabilidad respecto de la educación, gran parte de la cual es pública o al menos financiada parcialmente por el Estado. En la actualidad a la educación se la considera casi universalmente como un derecho, y para los niños es obligatoria en la mayoría de las jurisdicciones nacionales. La educación también juega un papel importante en la formación de ciertos tipos de ciudadanos.

A medida que cambia la relación del Estado con la sociedad civil, también lo hace la educación. La escolarización moderna, de masas e institucionalizada surgió en una época caracterizada por el nacionalismo en la esfera pública. Unos Estados grandes y poderosos establecieron una relación de «ordeno y mando» con sus ciudadanos. Tú hacías lo que el Estado te decía que era bueno para ti. Estos Estados también promovieron la idea de una comunidad homogénea con fronteras bien claras. Las escuelas desempeñaron un papel importante en este proceso al convertirse en uno de los lugares principales para la socialización de los niños –utilizando la docencia didáctica y adoptando un planteamiento excluyente o asimilacionista ante las diferencias entre quienes aprenden–.

Desde el último cuarto del siglo XX nos hemos adentrado en una fase conocida como neoliberalismo, durante la cual el tamaño del Estado se ha visto reducido y se ha revivido la ética de raíces decimonónicas del libre mercado y de la

autosuficiencia. Todo ello se ha traducido en una retirada parcial del Estado de la esfera educativa y en la privatización de las escuelas. Incluso en la educación pública se ha producido una descentralización de la dirección escolar y del control del currículo, que han caído en manos de cada escuela. Las prácticas de la educación auténtica están más o menos en línea con estos cambios.

Nuestra visión acerca de un pluralismo cívico alternativo se basa en una lectura estratégicamente optimista de determinadas tendencias contemporáneas. Se describe y se prescribe un sistema de gobierno distribuido y de ciudadanía responsable –por ejemplo, en los centros de trabajo, en las organizaciones comunitarias y en las escuelas–. Para este contexto social, la educación cívica fomenta las capacidades para participar basándose en una ética de autogobierno y de participación. También implica negociar continuamente las diferencias y la solución de problemas. Bajo estas condiciones, nosotros afirmamos que una educación transformadora resulta más apropiada.

Ciudadanía y educación

Un ciudadano es una persona que pertenece a una comunidad política gobernada por un Estado. La persona es un ciudadano porque ha nacido allí o, si no ha nacido en esa nación, le ha sido concedida la ciudadanía para vivir como miembro de pleno derecho. Los ciudadanos obedecen las leyes de la nación y disfrutan de los derechos que les ofrece –votar, trabajar y ser asistidos con prestaciones sociales cuando lo necesiten–.

En todo pacto de ciudadanía siempre hay dos partes: el Estado y los miembros de la sociedad civil. El Estado proclama leyes y puede forzar con toda la legitimidad a sus ciudadanos a actuar y a vivir de acuerdo con lo que legisla. La sociedad civil consta de gente común que se dedica a vivir su vida diaria y a asociarse de forma voluntaria. En una democracia, el Estado está diseñado para ser una criatura de la sociedad civil. Los miembros de la sociedad civil votan

para una asamblea legislativa y al ejecutivo del Estado (el presidente o el primer ministro y sus ministros). Durante un periodo delimitado de tiempo se hacen cargo de la función pública, que administra los asuntos estatales.

Las cosas no han sido siempre así, y tampoco lo hacen en la actualidad. A veces la relación entre Estado y sociedad civil no es del todo democrática. En la democracia de la antigua Atenas las mujeres y los esclavos no podían ser ciudadanos. En muchos Estados modernos no ha sido hasta el siglo XX cuando a las mujeres y a los trabajadores sin propiedades se les ha permitido votar. Incluso hoy en día los principios democráticos se ven distorsionados cuando los intereses crematísticos y los grupos de presión ejercen una influencia desproporcionada en el sistema político.

El Estado dispone de un ejército para rechazar cualquier agresión externa, una fuerza de policía para asegurar el mantenimiento de la ley y el orden en las comunidades locales, un sistema legal para afrontar las disputas y los incumplimientos de la ley, y una asamblea legislativa para dictar nuevas leyes. El Estado moderno también cuenta con una infraestructura administrativa muy elaborada, que ofrece servicios, tales como pensiones, seguros de desempleo, carreteras y hospitales. Crea y patrocina instituciones públicas, entre las que se encuentran escuelas y universidades. Todos estos servicios pueden ser ofrecidos, y a veces lo son, por organizaciones privadas. Sin embargo, el Estado es la única institución de la que se espera que los haga disponibles para todo el mundo. Incluso cuando tales servicios son cubiertos de forma privada, con frecuencia el Estado se interesa en legislar sobre las prácticas y regular sobre los estándares de servicio.

Con la expansión de la educación institucionalizada y de masas, por primera vez en la historia humana el Estado asume una mayor responsabilidad en la socialización de los niños a través del sistema de escolarización obligatoria. Antes los niños aprendían lo que necesitaban saber para la vida adulta a partir de los miembros de su círculo familiar extenso en el clan o en el poblado. Ahora aprenden una gran parte de lo que precisan saber para la vida adulta en las

instituciones formales de educación. Las gentes de hoy en día confían al Estado una gran parte de la socialización de sus hijos. Incluso aunque los padres quieran escolarizar a sus hijos en el hogar, han de ser capaces de demostrar que les enseñarán las mismas cosas que aprenderían en la escuela.

Esta es más o menos la forma en que el Estado ha evolucionado en sus relaciones con la sociedad civil a lo largo de los dos últimos siglos. Sin embargo, los detalles del relato resultan más complicados. Exactamente igual que vimos grandes cambios en la naturaleza del trabajo moderno (lo que hemos caracterizado como tránsito del fordismo al posfordismo y a las maneras emergentes de organización del trabajo a las que hemos dado el nombre de diversidad productiva), también se han producido enormes cambios en la forma del Estado moderno y, con ello, cambios en los tipos de educación que resultan más apropiados para las necesidades del Estado. A estas formas diferentes las llamaremos nacionalismo, neoliberalismo y pluralismo cívico. Este último constructo lo hemos desarrollado como parte de nuestro trabajo académico y nuestra contribución a instituciones gubernamentales con el desarrollo de políticas multiculturales.[1]

Las formas cambiantes del Estado se analizan en este capítulo de acuerdo con las siguientes dimensiones de la relación del Estado con la sociedad y con la educación:

•Dimensión 1: el poder del Estado, que es la forma en que el Estado ejerce el poder.

•Dimensión 2: los servicios públicos, que son la forma en que se prestan los servicios gubernamentales.

•Dimensión 3: el sentido de pertenencia y ciudadanía, que es el sentido de

pertenencia o dinámica de ciudadanía.

•Dimensión 4: el aprendizaje del civismo, que es la construcción del carácter o aprendizaje del civismo.

Nacionalismo: el pasado moderno

La relación entre Estado y sociedad civil puede entenderse a partir de las cosas que hace el primero: la forma en que ejerce el poder, la manera como presta servicios; la forma en que se espera que la gente se integre en los espacios cívicos puestos en funcionamiento por el Estado; y el modo como se inculca el civismo, fundamentalmente a través del sistema educativo.

El nacionalismo fue la ideología y la práctica fundacional del Estado moderno.

Dimensión 1: el poder del Estado

Antes de la época moderna, las sociedades no acostumbraban a tener un Estado separado de la sociedad civil (por ejemplo, en sociedades de cazadores y recolectores). Si alguna tenía un Estado, frecuentemente funcionaba sobre la base de una u otra forma de autoridad jerárquica, como la relación feudal entre un rey o reina y sus súbditos. Gradualmente se fue desarrollando la idea de una ciudadanía en la que el Estado no disponía de un control total y sin reservas sobre los miembros de la sociedad civil. Los ciudadanos tenían unos derechos que ningún gobernante podía ignorar sin más. Finalmente, con el advenimiento de la democracia, la sociedad civil tomó el control sobre el Estado –o, al menos, eso es lo que la teoría democrática tenía previsto que sucediera–. El mando de la

sociedad civil constituyó un logro parcial de la antigua democracia ateniense, de la Carta Magna inglesa de 1215, de la Constitución de los Estados Unidos de 1787 y de la Revolución francesa de 1789. Las sociedades modernas están gobernadas sobre el pilar de que el Estado existe para beneficio de los ciudadanos y de que, en última instancia, los ciudadanos controlan el Estado.

Sin embargo, incluso en las sociedades modernas aparentemente democráticas, probablemente los ciudadanos se sientan relativamente impotentes ante el poder del Estado. De hecho, muchos Estados modernos se han mostrado bastante ajenos a la democracia, por más que afirmasen que lo que buscaban era el interés de sus ciudadanos. El imperialismo es el impulso de los Estados por conquistar y adueñarse de los territorios de otros para llevarse los beneficios de sus recursos. El fascismo es una forma de gobierno autoritario de un solo partido, que es racista, excluyente y belicoso en sus deseos de expansión de su territorio. El comunismo, en su versión clásica estalinista del siglo XX, es una dictadura de un solo partido en nombre de los trabajadores y de los campesinos, en donde el Estado es el dueño de todas las propiedades y el empleador de todo el mundo. El Estado del bienestar es una forma más suave de control por la cual el Estado es quien concibe el tipo de servicios que son buenos para los ciudadanos y se los presta, a veces de manera obligatoria. Los ciudadanos no tienen mucho que opinar acerca de los detalles de la acción cotidiana de gobierno en el Estado del bienestar. Todo lo que se puede hacer es votar por un gobierno cada pocos años, y ese gobierno se encargará de decidir las cosas en nombre del ciudadano desde una posición centralista del poder.

De una forma u otra, hasta grados diversos y por vías diferentes, el Estado moderno es quien manda, y los ciudadanos modernos obedecen. En el caso más suave del Estado de bienestar los ciudadanos disponen de una oportunidad de elección periódica de sus gobiernos, y las autoridades de ese gobierno tienen que tener mucho cuidado de no extralimitarse si aspiran a ser reelegidas. Pero los ciudadanos siguen teniendo muy poco control directo, y lo es de forma muy esporádica, sobre los asuntos de gobierno. El equilibrio en la posibilidad de protagonismo sigue estando fuertemente escorado a favor del Estado y en contra de los ciudadanos. [Véase newlearningonline.com: George Orwell, 1984.] [1984. Barcelona: Destino, 1952.]

Dimensión 2: los servicios públicos

El nacionalismo es el relato de la relación de los ciudadanos con el Estado, una relación por la que este garantiza a sus ciudadanos unos derechos universales e idénticos. O cuando esto aparece como inverosímil (¿cómo es que una persona acumula unos enormes recursos materiales cuando otras tienen tan poco?), a los ciudadanos se les garantiza al menos que el Estado ofrecerá igualdad de «oportunidades» o «equidad» (cualquier ciudadano puede hacerse rico si quiere y si trabaja lo suficiente para conseguirlo, o así es como nos lo cuentan). Según esta teoría, si el Estado ofrece a todo el mundo la misma escolarización (el mismo currículo, los mismos exámenes, el mismo tamaño de clases), todo el mundo tendrá las mismas oportunidades de lograr el éxito.

Pero esta teoría resulta más bien simplista. Dado que los ciudadanos comienzan como desiguales –por herencia desigual de capital cultural y material, por haber nacido como personas indígenas, o por ser inmigrantes, por ejemplo– unos servicios universales e idénticos no producen resultados iguales. Puede que el currículo de una escuela de un barrio pobre sea formalmente el mismo que el de una escuela de un barrio de personas más pudientes, pero las limitaciones en los recursos disponibles (número de profesores, de libros de texto, de ordenadores –en casa y en la propia escuela–) afectarán a la calidad de los resultados, de manera que los niños no podrán nunca seguir el ritmo de sus colegas en escuelas con más recursos.

Puede que el Estado trate de compensar, de ofrecer al menos unos servicios mínimos especializados para paliar las injusticias más graves, como intervenciones escolares de apoyo y programas de bienestar comunitario. Pero independientemente de la seriedad con la que el Estado se lo tome, parece que la desigualdad persiste.

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

El ciudadano del Estado moderno es lo que el filósofo político Ernest Gellner llama hombre modular. Los individuos tienen que ser idénticos para ser móviles y sustituibles. Cualquier trabajador, cualquier soldado tiene que resultar inmediatamente reemplazable por otro. Lo cual exige homogeneidad cultural y estandarización de la lengua nacional.[2] Si un niño llega a la escuela hablando una lengua extranjera o un dialecto, es función de la educación enseñarle el idioma nacional. Así es como el Estado nacionalista hace funcionar a sus propias instituciones y también como apoya al mercado laboral privado –aportando trabajadores que hablan la misma lengua–. [Véase newlearningonline.com: Gellner on the Meaning of Nation.] [Naciones y nacionalismos. Madrid: Alianza, 1983.]

El Estado moderno también actúa como agente compensador de las irregularidades y de la falta de fiabilidad del mercado laboral. De hecho, los más fuertes de todos los Estados modernos son los que han sido deliberadamente creados como antídoto contra el fracaso del mercado a la hora de subvenir a las necesidades vitales: fascismo, comunismo y Estado del bienestar.[3] Los mecanismos del poder de estos Estados aparecen empapados de principios de homogeneización –servicios como educación de masas y bienestar social ofrecidos de forma idéntica a cada persona y sobre la base de principios universales–. En ciertos momentos, además, excluían explícitamente las diferencias, a veces con brutalidad y hasta el punto del genocidio en los peores episodios en torno a minorías indígenas, étnicas o religiosas.

Además de esta función compensatoria y redistributiva, los Estados nacionalistas cubren la función de crear solidaridad comunal fuera del mercado, incluso como antídoto contra ese mercado. La nada atractiva realidad del mercado consiste en que los individuos aislados pueden ser sustituidos unos por otros en cualquier momento. Cualquier trabajador es desechable, porque se puede encontrar a otro que ocupe su lugar.

El nacionalismo desarrolla un relato reconfortante de afinidad y de sentido de pertenencia nacional. Se trata de un discurso que afirma que hay millones de otras personas que comparten el mismo sentido de sí mismos por haber vivido exactamente las mismas cosas a lo largo del tiempo y del espacio –desde historias sobre los orígenes nacionales hasta reportajes de actualidad presentados en los medios de comunicación de masas–. Anderson las llama comunidades imaginadas porque son reales en la imaginación, pero no en la proximidad física, cultural y espacial.[4] [Véase newlearningonline.com: Anderson on the Nation as «Imagined Community».] [Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2006.]

El nacionalismo es un proceso social y político que trata de crear una apariencia de igualdad social y cultural. De hecho, la ficción de la unidad como tal no es más que un método de afrontar la diferencia. El Estado nacionalista moderno dispone de dos maneras de tratar las diferencias: a través de la exclusión directa o exigiendo la asimilación de la gente tildada de «forastera». La exclusión se puede llevar a cabo por medio de códigos de restricción que limitan la inmigración o el movimiento de los refugiados, o promoviendo la segregación, el genocidio o las guerras para redefinir las fronteras de acuerdo con la igualdad étnica. Para justificar estas exclusiones, los nacionalistas se sirven de la ideología del racismo, que habla de la superioridad del «nosotros» nacional oficial y aporta las razones ostensibles por las que no es deseable convivir con «esos otros».

Por otro lado, la asimilación afronta la diferencia exigiendo que las personas se hagan idénticas e invisibles adoptando la lengua oficial y la identidad nacional. Por supuesto, la asimilación constituye una forma de racismo algo más discreta que la exclusión pura y dura. En ocasiones se supone que la transformación cultural y lingüística que comporta resulta beneficiosa para los nuevos ciudadanos. [Véase newlearningonline.com: John Dewey on the Assimilating Role of Public Schools.] [Democracia y educación. Madrid: Morata, 2004.]

Educación didáctica para la ciudadanía
Estados de gran tamaño y burocráticos
El estado es dueño de muchas empresas clave
La educación cívica bajo el nacionalismo
Diferencias tratadas mediante exclusión o asimilación
Regulación autoritaria
Ciudadanos homogéneos
Fronteras nacionales claras
Estado del bienestar

Figura 4.1. Principios básicos de la educación cívica en la era del Estado nación homogéneo.

A veces se defiende la asimilación a través de lo que aparentemente sería la mejor de las razones: las virtudes inherentes a «nuestro» progreso o desarrollo en comparación con el «vuestro», «nuestro» nivel de «civilización» comparado con el «vuestro». Sin embargo, sea gracias a la exclusión o a la asimilación, el resultado pretendido por el nacionalismo es siempre el mismo: crear una nación homogénea. Una historia más una geografía construyen un Estado. [Véase newlearningonline.com: American Citizenship, 1955.]

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

Los Estados nación modernos se interesan por moldear el carácter de los jóvenes. Aprendiendo los relatos y las historias del Estado se convierten en ciudadanos leales. Cuando van a la escuela, los niños saludan a la bandera, cantan el himno nacional, estudian los relatos de la historia de la nación y aprenden a respetar a las figuras icónicas nacionales. Sobre todo, aprenden a ser servidores obedientes del Estado. Hacen juramento de lealtad. Un cuadro del jefe del Estado, prominentemente desplegado en la pared frontal del aula, los vigila. Así es como se inculca el civismo. Y no es ninguna casualidad que la educación masiva, obligatoria e institucionalizada haya surgido en paralelo al desarrollo del moderno Estado nación. [Véase newlearningonline.com: Eleanor Roosevelt on Learning to be a Citizen.]

Más que en cualquier otro lugar del mundo moderno, las escuelas han sido los sitios en los que el hombre modular de Gellner y el nacionalismo moderno fueron creados más firmemente. Por primera vez en la historia el Estado nación arrebató a la familia y a la comunidad una gran parte de la socialización de los pequeños. Las familias y las comunidades eran diversas y sus experiencias

vitales, variadas. Las escuelas tenían que socializar a todos los niños en la «identidad» nacional. La educación era la llave para crear una cultura de lo común.

Figura 4.2. Una escuela rural en Ambelos (Grecia), 1983: jugando antes de entrar en la escuela.

En la práctica, el nacionalismo se amplió a lo largo del camino a todas las profundidades del currículo: enseñanza del alfabetismo en la forma oficial, «estandarizada» de la lengua; la historia de los orígenes nacionales, y la geografía de las fronteras. A partir de estas medidas, a los estudiantes se los aprobaba o se los suspendía, se los asimilaba o se los dejaba sin asimilar.

Figura 4.3. Después, la concentración y el saludo a la bandera antes de entrar. (Para lo que sigue, ver las fotos de la primera parte del cap. 2.)

Neoliberalismo: tiempos más recientes

Para el último cuarto del siglo XX, el crecimiento, la consolidación y la expansión del Estado nación como una fuerza en la vida de los ciudadanos parecía estar ralentizándose, e incluso, en ciertos casos, retrocediendo. El cambio no fue repentino en modo alguno; se trató más bien de cambios en las tendencias generales que de una transformación súbita del orden cívico. A una de las ideologías clave en la articulación y en la promoción de un rol menor del Estado en la sociedad la conocemos como neoliberalismo. La parte neo- del vocablo indica que estas ideas no son en absoluto nuevas. Al contrario, constituyen la vuelta a ideas anteriores sobre los mercados y la sociedad que datan de los inicios de la economía moderna de mercado. El neoliberalismo plantea que la sociedad civil se regula mejor gracias al mercado que por la intervención del Estado y que, por tanto, el Estado debería retirarse de todas las áreas de la actividad social que puedan dejarse en manos del mercado sin riesgo. [Véase newlearningonline.com: Adam Smith's «Invisible Hand».] [Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Valladolid: Oficina de la Viuda e Hijos de Santander, 1794. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/smith_adam/1776/riqueza>]

Hasta este regreso al liberalismo clásico las tendencias del Estado nacionalista habían consistido en hacer crecer el tamaño del gobierno. La cobertura de protección del Estado universal del bienestar se había expandido, a menudo para contrarrestar los excesos del mercado. En contraste, la ideología del neoliberalismo aboga por una disminución del Estado y por desarrollar una ética de la autosuficiencia como alternativa a la dependencia del Estado del bienestar. En este sentido, el neoliberalismo también supone un retorno a viejas ideas de jerarquía social basada en los valores del mercado y de la competencia. Si a

algunos individuos les va mejor que a otros, tal y como arguyen los neoliberales, es porque se han esforzado más o han actuado con más inteligencia en el mercado. Por tanto, la desigualdad hay que atribuirla a las diferencias individuales. En sus reencarnaciones más recientes, estas ideas no pueden dejar de recordarnos otro concepto decimonónico: la «supervivencia del más apto». [Véase newlearningonline.com: Herbert Spencer on the Survival of the Fittest.] [El individuo contra el estado. Madrid: Júcar, 1977. El hombre contra el estado. Madrid: Unión Editorial, 2012.]

Dimensión 1: el poder del Estado

La era del nacionalismo fue la época del apogeo del Estado grande y fuerte cuyo ámbito de actuación comenzaba y terminaba en las fronteras de la nación. En la época del neoliberalismo, al Estado lo vuelven más pequeño y más débil. Para conseguirlo, los Estados neoliberales recurren a las privatizaciones; recortan el Estado del bienestar; «abren» los mercados de trabajo restringiendo el poder de los sindicatos, y desregulan las empresas, permitiendo que las fuerzas del mercado actúen sin ningún tipo de trabas procedentes de la legislación de los gobiernos. [Véase newlearningonline.com: Ronald Reagan on Small Government.]

El neoliberalismo es una ideología que desconfía de los gobiernos y piensa que el mercado es el mejor mecanismo para abastecer de recursos sociales a la gente. El mercado aporta incentivos para trabajar y para mejorar en la vida, o al menos así lo dice la teoría del liberalismo, mientras que el Estado «niñera» o del bienestar social resulta muy costoso e ineficiente, al proteger a la gente hasta el punto de que lo único que se aprende es, al final, la incapacidad. [Véase newlearningonline.com: Margaret Thatcher: There’s No Such Thing as Society.]

El punto de inflexión en la deriva hacia el neoliberalismo ocurrió en la década iniciada en 1980, durante los últimos años de la Guerra Fría, cuando el

comunismo en sus formas clásicas ya se estaba tambaleando hacia el colapso. En el mundo del capitalismo avanzado, las empresas gubernamentales –incluidos los sistemas de servicios públicos propiedad del Estado, las líneas aéreas, los ferrocarriles y los bancos– fueron vendidas como parte de la tendencia a la privatización. Incluso las áreas del bienestar social y de la educación se vieron privatizadas en parte, y si quedaron algunos de estos servicios bajo propiedad pública, en su gestión se introdujo la lógica de la elección de mercado y de la competencia.

El muro de Berlín se desplomó en 1989, y al cabo de unos pocos años los Estados poscomunistas de la Europa del Este y de la antigua Unión Soviética ya habían emprendido la senda del neoliberalismo. Mientras que todas las industrias y granjas habían sido propiedad del Estado en las previas naciones comunistas, ahora la mayor parte acabaron privatizadas. En la práctica eso significó que o bien los gestores y otras personas bien colocadas se apoderaron de las industrias estatales como si fueran de su propiedad privada, o bien las compañías extranjeras acudieron a comprarlas, a menudo a precios de saldo. En China y en Vietnam los partidos comunistas siguieron manteniendo el control. Toda la producción había sido controlada por el Estado con anterioridad, pero ahora a los campesinos se les concedía una cierta cantidad de «responsabilidad personal» para producir para los mercados. También se aceptó la inversión extranjera, a las empresas propiedad del Estado se las animó a regirse de acuerdo con las normas del mercado y se permitió la creación de negocios privados. [Véase newlearningonline.com: Deng Xiaoping: Socialism with Chinese Characteristics.]

Al mismo tiempo, en casi todos los países del mundo se cortó la red de seguridad del Estado del bienestar. La clave que llevaba a estos recortes consistía en que el mercado es el mejor proveedor de bienestar simplemente porque crea puestos de trabajo. Siempre será mejor obligar a la gente a que trabaje en vez de consentirles la opción fácil de vivir de los servicios sociales del Estado del bienestar. El bienestar patrocinado por el Estado, según proclaman los pregoneros de los recortes del neoliberalismo, esfuma los incentivos para que la gente asuma la responsabilidad de su propia manutención. De hecho, todo aquello que interfiera en los mercados –los sindicatos, por ejemplo– es algo

intrínsecamente malo. Los neoliberales creen que la economía sería más potente si al mercado se le permitiera determinar el coste de la fuerza de trabajo.

La desregulación deviene otro de los eslóganes del neoliberalismo. El Estado poderoso que se había desarrollado a lo largo de la primera parte del siglo XX había elaborado normas para cualquier aspecto de la vida social. Había interferido en ámbitos en los que no era necesariamente experto. Los neoliberales arguyen que todas estas regulaciones para lo único que sirven es para hacer que los negocios funcionen con dificultades y para impedir que el mercado sea verdaderamente libre –controles medioambientales, controles laborales y controles sobre la regulación de las profesiones–.

Una vez librados de todos estos controles, la propuesta neoliberal afirma que las empresas, las industrias y los grupos profesionales se autorregulan en sus propias conductas porque es su principal interés hacerlo así. Las personas hacen las cosas bien y con eficiencia porque el mercado se rige por el principio de la competencia más que por normas impuestas por los gobiernos. Y esta es la mejor manera, aducen los neoliberales, de producir el bien social. [Véase newlearningonline.com: David Harvey, A Brief History of Neoliberalism.] [Trad. cast.: Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal, 2007.]

Junto con el ascenso del neoliberalismo y el descenso del tamaño y del dominio del Estado, vinieron las fuerzas aún mayores de la globalización. La globalización también reduce la relevancia del Estado, al difuminar unas fronteras que antes eran nítidas. El mercado libre –una de las señas de identidad del neoliberalismo– significa libertad para el comercio y las finanzas internacionales. Las empresas deberían ser capaces de invertir en cualquier lugar (por ejemplo, allí donde la mano de obra salga más barata) y comerciar en cualquier lugar sin ningún tipo de restricciones como aranceles, cupos o subvenciones. Los tipos de cambio de las monedas vendrán establecidos por los mercados financieros.

De igual modo, los tipos de interés los han de determinar los mercados financieros. Hasta el mercado laboral se globalizará a medida que las oleadas de inmigrantes legales e ilegales comiencen a cruzar las fronteras en busca de trabajo. El resultado es que, en la actualidad, tenemos fuerzas de trabajo de tal diversidad que la misma idea de un Estado nación homogéneo se convierte en una imposibilidad anacrónica.

Dimensión 2: los servicios públicos

El periodo durante el cual se fue asentando el polvo después del final de la Guerra Fría representa un punto de inflexión en la historia del Estado nación y en la naturaleza de las relaciones entre los Estados y la ciudadanía. El Estado del bienestar no había sido otra cosa que la respuesta del mundo capitalista, o su defensa, ante el comunismo. Los gobiernos capitalistas del siglo XX sentían que tenían que comprometerse con un programa de justicia redistributiva, lo que exigía un Estado amplio y costoso que suavizara los remates más afilados del mercado y afrontara las peores desigualdades.

Con el final de la Guerra Fría, con unos ciclos económicos más tranquilos y un desempleo más bajo, los Estados de todo el mundo comenzaron un programa deliberado de retirada, disminuyendo al Estado y reduciendo la amplitud de sus programas de bienestar. La ideología del neoliberalismo proclama que los Estados de dimensiones reducidas dan mayor libertad a los ciudadanos. Según esta teoría, la sociedad se crea por mediación del mercado, y el Estado debería quedarse al margen de los asuntos económicos y sociales tanto como sea posible.

Cada recorte de impuestos, cada recorte de programas, se hace en nombre de esta interpretación neoliberal de la libertad. Y uno de sus efectos colaterales ha sido el incremento de la desigualdad. Mientras que los pudientes se han vuelto considerablemente más pudientes, las disparidades entre los ricos y los pobres han aumentado.

En ese servicio social que es la educación, la deriva hacia el neoliberalismo se ha vivido como una disminución de la financiación pública; presiones para que la docencia se convierta en una profesión autorregulada; el surgimiento de escuelas autogestionadas que son dirigidas como empresas o corporaciones; el final de la zonificación geográfica de la asignación de alumnos, de forma que cada escuela puede competir por atraer a los estudiantes, y un aumento en el número de escuelas concertadas e incluso de escuelas de titularidad privada y con ánimo de lucro. Así, se concibe la educación más como un mercado que como un servicio ofrecido a los ciudadanos, tal y como había pasado durante la era del Estado del bienestar. En el contexto de ese Estado en disminución, la educación pública se reduce a lo más básico. El alfabetismo se reduce al método fonético y a la comprensión lectora y la aritmética básica a unos procedimientos matemáticos que resultan simples de enseñar y fáciles de examinar. Se supone que el mercado puede hacer el resto para aquellos que pueden permitirse pagar los costes de matrícula y obtener valor por su dinero. En la práctica, pues, el neoliberalismo reduce la calidad y el estatus relativos de la educación para mucha gente, y en particular para quienes no disponen de otra alternativa que no sea el sistema público de escolarización.[5]

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

Este es también el momento en que ese discurso de pertenencia exclusiva a un pueblo, una tierra o una nación empieza a hacerse menos plausible. Una razón para ello la podríamos tener en que la influencia de los Estados como sedes de ciudadanía y como centros de atención de la comunidad se está desvaneciendo. Su papel respecto de la sociedad civil se está viendo complementado intensamente, si no reemplazado, por corporaciones transnacionales (que es adonde pertenece en realidad el trabajo que desarrollas), comunidades profesionales globalizadas, los medios de comunicación globales que te acercan el mundo a tu misma casa, y esas diásporas geográficamente dispersas y en movimiento perpetuo. Las comunidades migrantes están más interesadas que nunca en sus raíces y en sus conexiones, y gracias al transporte y a las comunicaciones modernas tienen más posibilidades de mantener esos vínculos.

En otras palabras, las identidades de la gente están menos ligadas que antes a un Estado nación nítidamente definido –aquel en el que viven–.

La paradoja de la globalización estriba en que, aunque parece desembocar en una uniformidad cultural –un McDonald's en cada barrio–, su expansión universalizadora también produce una diversificación sorprendente. Los barrios se hallan inmersos en cambios constantes como consecuencia de las migraciones globales. La comunidad local llega a sentirse como un microcosmos del mundo en su conjunto. Y desde 1989 los mercados globales se han configurado de tal manera que casi no hay ningún lugar en el mundo desde el cual uno no pueda vender sus productos en tu propio mercado local, o tú en el suyo. Tampoco hay casi ningún destino en el planeta al que no puedas viajar en unos pocos días, ni que no pueda ser visto u oído de forma instantánea al otro lado del teléfono, por internet o gracias a la cámara de un reportero de la televisión. De ahí que propongamos la definición de nuestro estadio concreto contemporáneo como el de la globalización total: por primera vez en la historia humana, el globo constituye un dominio potencial para cualquier tipo de acción o de representación.

En la era de la globalización total, el racismo que suele acompañar al nacionalismo ya no es malo solo en teoría, sino que resulta disfuncional también en la práctica. Es nocivo para el negocio. Si tu barrio o tu centro de trabajo son diversos como resultado de los flujos globales de mano de obra, tienes que arreglártelas con tus vecinos, tus compañeros de equipo y tus clientes, o, como mínimo, aceptar sus diferencias con toda tranquilidad. Si tu centro de trabajo forma parte de una empresa global, has de ser capaz de llevarte bien con las partes de la organización que se encuentren localizadas en sitios diferentes, e incluso de irte a vivir a alguno de ellos si fuera necesario. Si tus productos se pueden vender en el otro extremo de la Tierra, tienes que descubrir qué tipo de personas podrían comprarlos, si esperas que se acaben vendiendo bien. Si el turismo global es una de las nuevas industrias en auge, debes mostrarte tolerante ante las particularidades y rarezas de visitantes procedentes de los sitios más lejanos, al tiempo que respetas las culturas de los lugares que visitas. Si ahora las noticias importantes son tanto globales como locales y nacionales, habrás de convertirte en un ciudadano global informado. En cuanto al imperialismo, ya no

hace falta invadir por la fuerza los países de otros pueblos para tener acceso a sus mercados –como sí que hicieron los españoles en América Central y del Sur entre el siglo XV y el XVIII, o el Imperio británico desde Irlanda hasta la Américas, la India o Australia entre los siglos XVI y XX–. De hecho, si lo intentas, descubrirás que hoy en día los costes superarían a los beneficios. Además, ¿por qué habrías de hacerlo? Cuando los mercados de otros pueblos están abiertos, tus empresas pueden hacer negocio ahí sin tener que disparar un solo tiro.

Entretanto, los poderes existentes en los anteriores Estados nación descubren que entre sus ciudadanos no todo es felizmente homogéneo. Los movimientos por los derechos civiles, los movimientos anticolonialistas, los movimientos feministas y los defensores del multiculturalismo, todos ellos comienzan a proclamar, alto y claro, que la exclusión y la discriminación por razón de raza, religión, etnicidad, nacionalidad, género, discapacidad y orientación sexual no son aceptables, ni en la teoría ni en la práctica. Todo tipo de movimientos sociales ponen en entredicho y desacreditan terminantemente la idea de una nación homogénea. Las voces de la diferencia se hacen cada vez más audibles y, como afirma Charles Taylor, sus «denuncias de discriminación y de rechazo de una ciudadanía de segunda clase» se vuelven cada vez más vehementes.[6] Y en lugar del nacionalismo de «un-pueblo-un-Estado», surgen las primeras fases del «multiculturalismo».

Una cara de esta tendencia es el disfrute de un nuevo cosmopolitismo –la variedad de alimentos y los vibrantes vecindarios–. Pero otra es la de un desinterés libertario por la variedad: «Me importa un pimiento cómo vivas. Vive de la forma que más te guste, siempre y cuando yo pueda vivir a mi manera y prosperar en el mercado». De acuerdo con el argumentario neoliberal, el Estado no tiene por qué interferir en la cultura, ni decirle a la gente cómo debe desenvolverse en sus vidas, más allá de lo elemental: el mercado. Créense las condiciones de mercado bajo las cuales la gente pueda perseguir su interés material propio e individual: así es como reza el argumentario, y el bienestar social y la harmonía vendrán por su propio peso. El mercado proveerá y la cultura se cuidará de ella misma. Dejemos que la «mano invisible» del mercado haga su tarea, según aconsejó Adam Smith, y la sociedad progresará por su

propia voluntad.[7] La cultura florecerá libre de un Estado entrometido. En otras palabras, el Estado debería interferir lo menos posible en la sociedad y en la cultura. Su rol principal consiste en hacer que se apliquen los derechos y obligaciones que presuponen los mecanismos del mercado, como los contratos y la propiedad privada. La ciudadanía no comporta ninguna carga de responsabilidad cultural, aparte de permitir que la gente persiga su propio interés en el mercado. En este contexto, las variaciones culturales pueden florecer como modas, fetiches y novedades efímeras. Cada uno a lo suyo, de acuerdo con el gusto individual y la elección del mercado.

En ocasiones, las personas que crecieron con las nítidas certezas del nacionalismo sienten que la desconcertante gama actual de diferencias «en-tu-cara» genera desconcierto. Se lamentan de la fragmentación de la sociedad y de la disolución de los valores «tradicionales». En este debate oímos reacciones de «regreso-al-futuro» en las que algunos argumentan a favor de la buena educación cívica a la antigua. Es verdad que en muchos lugares del mundo el final de la Guerra Fría llegó acompañado de los virulentos etnonacionalismos que hablaban en nombre de pueblos que supuestamente ansiaban sus propios Estados, pero excluyendo las diferencias culturales, lingüísticas y religiosas. En este caso se trataba de intentos retardados de crear el Estado nación moderno, étnicamente homogéneo, a menudo en lugares que habían sido étnicamente diversos desde tiempos inmemoriales –en los antiguos países de Yugoslavia y de la Unión Soviética, o en África Central y del Nordeste, por ejemplo–. Ello no representa más que una especie de conato de ponerse a la altura de la modernidad, pero los costes humanos han resultado comparables con los de los intentos anteriores, desde las políticas ideadas para ayudar a los indígenas australianos a asimilarse o a morir, hasta la creación de un Reich alemán homogéneo bajo Hitler. Tanto la «protección» de los indígenas como el fascismo tuvieron su terrible parte de sentido en la era del nacionalismo moderno. Pero los Estados que hoy quieren ponerse al día volviéndose hacia el futuro, lo que hacen es dejar de lado otro futuro que ya tenemos encima: el futuro de la interconexión global y la diversidad local.

La educación cívica bajo el neoliberalismo
Disminución del tamaño del Estado
Desregulación
Autosuficiencia del ciudadano
Descentralización del gobierno
Privatización de empresas que antes eran públicas
Globalización
Multiculturalismo limitado
Educación auténtica para la ciudadanía

Figura 4.4. Principios importantes de la educación cívica en la era del neoliberalismo.

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

La escolarización formó parte institucional importante del régimen del nacionalismo moderno y de la escuela obligatoria. La educación institucionalizada y de masas fue una creación del surgimiento del Estado nación moderno. Sin embargo, con la tendencia al neoliberalismo la escolarización afronta las mismas crisis y transformaciones que el propio Estado en un plano más general. ¿Cómo se las arreglan los profesores con todas las diferencias a las que se enfrentan y que ahora reclaman atención en el aula? La vieja educación cívica era fácil, pero ¿cómo se enseña la educación para una ciudadanía multicultural? ¿Y cómo afrontan las escuelas y sus comunidades la retirada parcial del interés en la educación por parte del Estado y la disminución de la capacidad de actuación derivada del descenso de los ingresos por impuestos?

Esa retirada parcial del Estado en la educación se hace de varias maneras: autogestionando las escuelas públicas con presupuestos descentralizados y consejos escolares; con la proliferación de escuelas privadas que ofrecen toda clase de promesas culturales, desde el acceso a las redes de la clase gobernante hasta la disciplina religiosa fundamentalista; con padres que sacan a sus hijos de la escuela y los escolarizan en el hogar; con una educación en forma de entrenamiento relevante para el empleo, ofrecido a distancia y de modo flexible, y con los patrocinios y el marketing que refleja la comercialización generalizada de la educación, un espacio que en otro tiempo era sacrosanto y claramente separado de los intereses comerciales. Como consecuencia, se ha disipado la singularidad de los fines dentro de la educación durante la era del nacionalismo, igual que lo ha hecho su continuidad y su coherencia institucional. [Véase newlearningonline.com: McLaren on Life in Schools.] [La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.

México DF: Siglo XXI, 1989.]

Figura 4.5. ¿Lavado de cara multicultural?

En determinados aspectos, hasta la lógica de la educación cambia. Desde la idea de un currículo común para todo el mundo, las nuevas cantinelas suenan a libertad, elección y diversidad de las ofertas educativas. En realidad, esto significa una de dos cosas. La primera consiste en el tokenismo o política de lavado de cara, cuando parece que se rinde honor a la diversidad –un multiculturalismo superficial de «espaghettis y polkas», celebración del «día de la patria», estudios sobre el país y acontecimientos comunitarios–, pero con el que no hay excesivo cambio en relación con los patrones de los procesos curriculares básicos ni, por tanto, con los resultados educativos.

La segunda consiste en el fenómeno de diferentes grupos sociales que se separan. Las instituciones educativas se fracturan y fragmentan cuando intentan crear comunidades encerradas en sí mismas. Los niños van a una escuela religiosa fundamentalista, dirigida por su comunidad religiosa, para luego ser empleados en empresas de correligionarios suyos. Los niños de grupos étnicos inmigrantes van a una escuela donde se practica el bilingüismo y que está dirigida por su comunidad diaspórica, para luego ser capaces de hallar trabajo o de llevar adelante sus negocios en cualquier lugar del mundo, pero dentro de esa diáspora concreta. Con frecuencia, esto no es más que un síntoma más de un cierto tipo de política de la decepción –una retractación que comienza con la promesa fallida de una modernidad que incluya a todo el mundo sobre una base equitativa y genuinamente justa–.

Ante esta fragmentación se produce un resurgimiento de las nostalgias educativas del tipo «regreso-al-futuro». Y de ahí a las «guerras de la cultura», en las que los que se oponen al multiculturalismo lamentan a gritos sus pesares por la aparente pérdida de las virtudes de los contenidos temáticos tradicionales, del «canon occidental», del «alfabetismo cultural», de los «conocimientos básicos» y de una edad de oro anterior al momento en el que la «corrección política» se convertiría en la respuesta a la apabullante gama de diferencias.[8] Estas nostalgias

no son menos anacrónicas que los contragolpes del nacionalismo étnico que reaccionan a las nuevas realidades de la diversidad local y de las conexiones globales. El hecho de que la educación constituya un frente significativo de estas «guerras» no es sino otra evidencia de su enorme peso en el proyecto del nacionalismo, y ahora del neoliberalismo y de las reacciones virulentas contra él.

Pluralismo cívico: hacia un nuevo aprendizaje

La ideología del neoliberalismo, de acuerdo con sus críticos, promueve un tipo de relación de la sociedad civil con el Estado que dista mucho de ser estable y sostenible desde un punto de vista estrictamente práctico, y a menudo también dista mucho de resultar satisfactorio en un sentido humano y ético. La idea de pluralismo cívico se ha desarrollado como parte de nuestra investigación y de nuestros trabajos de desarrollo de políticas. Se trata de una idea que intenta ser realista acerca de lo que sería posible dentro del contexto político y social actual, al tiempo que respalda cualquier intento de imaginar una educación cívica más abierta, inclusiva y justa. Las implicaciones para la educación resultan fundamentales. Los tipos de personas que la educación forma –hasta lo más básico de sus competencias, motivaciones y predisposiciones– son muy diferentes hoy en día de lo que se exigía para una adecuada ciudadanía en el Estado nacionalista. Queremos plantear aquí nuestra afirmación de que el pluralismo cívico reclama un nuevo aprendizaje. [Véase newlearningonline.com: Civic Pluralism Case Studies.]

Dimensión 1: el poder del Estado

A medida que el Estado disminuye, un mercado sin ninguna clase de restricciones crea unas desigualdades cada vez mayores y más inquietantes. Prevalece la ética de la competencia del tipo «perro-come-perro» y se deja en manos del individuo tanta responsabilidad personal que la vida a menudo se convierte en una simple lucha por resistir. Sin embargo, muy pocos desearían

retrasar el reloj y volver a las formas de los Estados fuertes en los que muchas personas vivieron durante el siglo XX. Muchas veces los grandes Estados del siglo XX privaron a la gente de sus libertades –el fascismo que asoló Europa y Asia Oriental a mediados del siglo XX, o el comunismo de tipo estalinista que dominaba a un tercio de la población mundial en el momento del giro hacia el neoliberalismo en el último cuarto del siglo XX–. Tampoco demasiada gente desearía volver a las condiciones de vida tan escasamente satisfactorias ofrecidas por el Estado del bienestar del siglo XX a los grupos sociales menos pudientes. Lo que el Estado del bienestar ofrecía resultaba, en el mejor de los casos, mínimo, y repartido por una burocracia paternalista que entregaba a las comunidades lo que esa burocracia pensaba que era mejor para ellas –apenas servicios sociales, escolarización y salud básicos–.

El pluralismo cívico es una forma de gestionar la relación entre el Estado y la sociedad civil que ofrece un mínimo de justicia sin las restricciones a la libertad que solían acompañar a los grandes Estados del siglo XX. A veces para mejor, la vieja relación de arriba abajo entre el Estado y los ciudadanos se ve reemplazada por las múltiples capas de la comunidad que se autogobierna, desde los niveles locales hasta los nacionales y globales. Si tomamos en consideración por un momento el aspecto más positivo de esta ecuación, esto significa que hay muchos más ámbitos de participación. Hay muchas más oportunidades para una ciudadanía que se autogobierna en un sentido más amplio: en las comunidades locales, en los centros de trabajo y en los grupos culturales, y sobre todo a medida que las nuevas tecnologías permiten a la gente expresar sus opiniones y obtener una audiencia más amplia que nunca.

Recordemos el centro de trabajo de Henry Ford. Los lugares de trabajo más innovadores de hoy día ofrecen un espacio expandido para la participación; de hecho, exigen una mayor responsabilidad y autogobierno a todos los niveles, desde el más pequeño de los equipos de trabajo hasta el tipo de consenso que los directivos se supone que han de crear gracias a sus procesos de consulta y de planificación estratégica. El equilibrio del protagonismo en la acción ha cambiado de tal manera que los trabajadores tienen que actuar más como ciudadanos, como miembros participantes de sus grupos de trabajo más próximos y de su organización. Y las organizaciones tienen que asegurarse de

que sean buenos ciudadanos de la comunidad más amplia, habida cuenta de las responsabilidades éticas a la hora de tener presentes las consecuencias de sus acciones –la seguridad de sus productos y servicios, la adecuación de sus ofertas a los diferentes nichos de mercado o las consecuencias medioambientales de sus acciones–. En este sentido, una persona en su trabajo hoy en día ha de ser más ciudadano de lo que se le pedía o de lo que era posible en el lugar de trabajo fordista.

En el dominio de la ciudadanía, la dinámica de la pertenencia y del gobierno ocurre ahora a niveles múltiples y superpuestos –desde las organizaciones comunitarias y los centros de trabajo hasta las profesiones autorreguladas, las comunidades de conocimientos comunes y gustos compartidos, y las capas cada vez más federadas de gobiernos locales, regionales, nacionales y supranacionales–. Somos testigos del nacimiento de estos tipos de estructuras de autogobierno en muchas áreas de la sociedad civil. Internet está regido no por un Estado o coalición de Estados, sino por el Consorcio de la World Wide Web, un grupo de expertos y profesionales interesados que se articulan en torno a unos procesos complejos de creación de consenso y de toma de decisiones. Las normas y estándares profesionales las desarrollan cada vez más las propias profesiones –en el caso de la docencia, en menor medida que en otras profesiones, a causa de sus lazos históricos con el Estado burocrático, aunque no dejaría de merecer la pena un programa gracias al cual los profesores fueran haciéndose cada vez más con el control de sus propios estándares profesionales–. Y las escuelas, que anteriormente eran objetivo de la cadena de mando de los escalones más bajos en la jerarquía burocrática, cada vez más tendrán que verse a sí mismas como entes corporativos que se autogestionan.

Con el declive del Estado nación centralizador, homogeneizador y autoritario, el poder y la influencia cultural se reordenan hacia comunidades localmente diversas, así como hacia formas transnacionales de gobierno, como la Unión Europea, o redes globales de influencia (empresas, comercio y los medios de comunicación). Cada vez más la gente descubre que se tienen ciudadanías múltiples, que se comparten las responsabilidades de gobierno de diversas maneras en diferentes segmentos de sus vidas. Este proceso se da en profesiones que se autorregulan, en asociaciones deportivas, en diásporas étnicas que te

permiten votar en las elecciones dentro de lugares en los que no vives y también en elecciones dentro de donde sí que vives, o en comunidades indígenas que insisten en que se reconozca su soberanía única e indiscutible sobre el trozo de tierra nativa que habitan. En consecuencia, se podría discutir si el Estado nación se está haciendo menos relevante como centro de atención principal para la ciudadanía, o incluso para la identidad cultural. [Véase newlearningonline.com: Habermas on Globalisation and Governance.]

Eso quiere decir que, en lugar del control burocrático centralizado, el federalismo y la subsidiaridad están encontrando su propio espacio como principios guía. En un sentido amplio, el federalismo quiere decir sitios múltiples y superpuestos de autogobierno, tanto si son definidos geográficamente (nacional, autonómico, local), por cultura y etnicidad (autogobierno indígena, grupos de comunidades étnicas), por experiencia (profesionales, voluntarios, por aficiones) o por instituciones (educativas, médicas, corporativas). Y la subsidiaridad quiere decir que determinados roles de coordinación, negociación y mediación serán delegados desde los sitios de autogobierno más específicos y localizados hacia los más extensos y generales. El poder de los más generales se basa en el compromiso de fidelidad a la delegación por parte de los más específicos. Esto le da la vuelta a la lógica de la delegación inherente al Estado nacionalista. El resultado es una paradoja evidente: cohesión a través de diversidad. [Véase newlearningonline.com: Handy on Federalism and Subsidiarity.] [La edad de la paradoja: dar sentido al futuro. Barcelona: Apóstrofe, 1996.]

En nuestra vida cívica parecen persistir problemas intratables. Las disparidades entre los que tienen y los que no tienen parecen ir en aumento todo el tiempo, exacerbadas por un mercado al que no detiene ningún tipo de traba. La competencia y el individualismo no tienen por qué producir necesariamente unas relaciones sociales armoniosas y unas condiciones culturales confortables. Y, a pesar de las protestas, el Estado neoliberal no es un amigo fiable para la democracia. Los mismos políticos que abogan por un Estado cada vez más minúsculo y en favor del mercado suelen ignorar las libertades civiles tan largamente valoradas, cuando de lo que se trata es de intentar erradicar el terrorismo o de cortar de raíz el flujo de inmigrantes o de refugiados

indocumentados. [Véase newlearningonline.com: Hilton and Barnett on Globalisation, Democracy and Terrorism.]

Dimensión 2: los servicios públicos

Los neoliberales afirman que la destrucción del Estado «niñera» implica que los ciudadanos tienen que asumir más responsabilidad a la hora de elegir sus opciones de servicios sociales en el mercado, como son los planes privados de pensiones, los seguros privados de asistencia sanitaria o la educación pagada por el usuario. También afirman que la competencia ayudará a recortar la complacencia y la arrogancia de los monopolios burocráticos, tales como las agencias gubernamentales de servicios sociales, los hospitales y las escuelas públicas. Los obligará a mejorar sus ofertas y a proveer mejores servicios. Los animará a diferenciar sus ofertas de las del resto. Según aducen los neoliberales, la aplicación de estos mecanismos de cuasi-mercado por parte de las organizaciones públicas y comunitarias les puede servir para demostrar su coraje y entereza e incluso para procurarse una cuota de mercado más extensa. Las críticas de los neoliberales a las viejas ofertas de lo público por parte del Estado del bienestar podrían parecer justificadas en algunos casos, pero aún estamos muy lejos de ver claro que el mercado sea capaz de hacer de manera fiable un trabajo mejor, sobre todo a favor de los más desfavorecidos.

En realidad, y en la medida en que los espacios de autogobierno de la sociedad civil se abran al mercado por culpa de la retirada del gobierno y de sus recortes de impuestos, puede que determinadas áreas de actividad antes importantes para el Estado del bienestar se vean condenadas a la penuria y al fracaso; por ejemplo, las escuelas y los hospitales públicos cuya calidad es terrible a pesar de las inmejorables intenciones de las personas que trabajan en ellos y de las aspiraciones de las comunidades a las que tratan de servir. Semejante fracaso podría ser el inicio de un peligroso deslizamiento hacia un tipo de sociedad que a veces «no-sea-tan-civil».

Los principios que sustentan el pluralismo cívico son la equivalencia, la descentralización y la diversidad en la provisión de los servicios. El significado del derecho y de la legitimidad social cambia –tener un acceso equivalente a unos determinados servicios no significa que se tenga que proveer el mismo servicio, sino servicios cuyos resultados sociales sean equivalentes–. No tienes que ser lo mismo para ser igual. Para lograrlo, el gobierno sustenta a grupos que se prestan servicios a ellos mismos (como grupos de apoyo comunitario o escuelas no gubernamentales basadas en la comunidad), otorgándoles un considerable grado de autonomía a la hora de crear aquello que mejor les funcione, ya sean escuelas o atención a los ancianos, las artes o los medios. Este es el principio de descentralización. El resultado es la diversidad –de planteamientos, de servicios, de instituciones, de culturas y de comunidades–. Y sigue habiendo un espacio importante para la financiación vía impuestos de aquellos servicios que nunca serán prestados por el mercado. Y cualquiera de tales servicios descentralizados tendrá que estar sustentado en unos mecanismos de regulación en forma de normas y estándares, y de auditorías de resultados en relación con los objetivos del servicio.

También es discutible si el Estado del bienestar, con sus servicios masivos y genéricos, no utilizaba a menudo los recursos de manera ineficiente. Por ejemplo, el resultado de un currículo genérico, reglamentado, de «talla-única-para-todos», llevó a que muchos alumnos fracasaran (aquellos a los que el propio currículo no logró implicar). Lo cual no significó otra cosa que el desperdicio de una gran cantidad de recursos públicos en burocracias educativas, edificios y profesores. En vez de un gran Estado que presta servicios genéricos para una sociedad de masas, lo que se necesita es un Estado suficiente y eficiente que ayude a las comunidades a ayudarse a sí mismas, cada una de acuerdo con sus idiosincrasias.

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

En cuanto que ciudadanos, en la actualidad pertenecemos simultáneamente a muchas más clases de comunidades, a escala local, regional y global. La

ciudadanía única, por la que una persona es miembro exclusivamente de un Estado nación y el proceso electoral constituye la suma total de su participación, se está viendo reemplazada por una ciudadanía múltiple, en la que existen muchos lugares de pertenencia y, de esa forma, muchas maneras superpuestas de autogobierno. La participación ya no es una mera cuestión de votar. Tiene que ver con vivir de manera activa y hacer contribuciones en múltiples espacios diferentes. La manera como participas en cada uno de estos lugares y tu forma de pertenencia son distintivas y diferentes o especiales para ese lugar. [Véase newlearningonline.com: Charles Taylor on the Politics of Multiculturalism.] [Multiculturalismo y la política del reconocimiento. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2010.]

El pluralismo cívico constituye una respuesta a la forma cambiante del Estado y sus relaciones con la sociedad civil. En ocasiones el pluralismo cívico se presenta como limitado y pragmático. Pero otras veces parece optimista y utópico. Es un concepto que abre espacios para que los ciudadanos creen una cultura de civismo y un sentido de pertenencia entre gentes que viven en una estrecha cercanía local y global, pero que no son necesariamente del mismo grupo de allegados y cuyos valores son muy variados y cuyas elecciones vitales a veces parecen contradictorias entre sí.

Las diferencias son respetadas gracias a medidas de autogobierno a muchos niveles, de lo local a lo supranacional. Son respetadas en los aspectos estéticos a través de la iconografía variable de los lugares. El crecimiento espectacular del turismo no es más que la versión kitsch de este respeto a las diferencias. Esta nueva sensibilidad ha tenido unos efectos destacables hasta el punto de que las máquinas excavadoras ahora deben detenerse cada vez con más frecuencia ante los activistas que quieren preservar los valores del patrimonio medioambiental –la fabricación de lo singular y el valor de la diferencia in situ–.

Afrontamiento de la igualdad
Inclusividad y pertenencia
Participación activa
Diversidad local y global
Cohesión a través de la diversidad
Descentralización del gobierno
Múltiples niveles de autogobierno
Educación transformadora para la ciudadanía
La educación cívica bajo el pluralismo

Figura 4.6. Principios importantes del pluralismo cívico.

Por supuesto, el Estado nación no desaparece. Ni la diversidad ni la globalización lo fuerzan a no comprometerse en un sentido cultural, incluso aunque el viejo cuento de «un-pueblo-una-nación» se haya convertido en increíble e inaceptable en sus formas más excluyentes. Al contrario, el Estado nación se vuelve más profundamente comprometido con el pluralismo y con sus procedimientos como medio de obtener aceptación y lograr legitimidad. Sigue estando imbuido del simbolismo y de los relatos del pertenecer. Pero ahora ya son relatos de diversidad, inclusión, colaboración y cosmopolitismo. Sigue comprometido con la justicia redistributiva, si bien reconoce que esa justicia redistributiva tiene que trabajar a partir de la materia prima de las diferentes experiencias vitales. Se compromete muy fuertemente con el acceso a los recursos materiales, los servicios sociales y los símbolos de pertenencia nacional, pero sin prejuicios acerca de las diferencias entre las experiencias vitales de sus ciudadanos. El gobierno tiene que ser cada vez más un árbitro más neutral de las diferencias, en vez de seguir siendo el abogado defensor de una visión cultural única, tal y como sucedía en la época del nacionalismo. Y ello es más así si nos movemos desde lo local y lo específico hacia los niveles más generales y federales de gobierno –desde el autogobierno de una comunidad indígena hasta el gobierno nacional, por ejemplo, o desde una escuela gestionada por una comunidad étnica hasta un sistema educativo regional o nacional–. [Véase newlearningonline.com: The Charter of Public Service in a Culturally Diverse Society, Australian Government.]

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

Los fundamentos educativos de la vieja ciudadanía estaban enraizados en lo que en aquel momento se consideraba como una necesidad: forjar la fortaleza nacional creando homogeneidad cultural. La vieja escolarización inculcaba lealtad al Estado nación. La lección moral de su pedagogía predominantemente

didáctica se cifraba en que la imagen singular del Estado nación y las formas de conocimiento y poder que en él se valoraban tenían que ser aceptadas sin rechistar.

En contraste, en la era de pluralismo cívico el nuevo aprendizaje fomenta una ciudadanía activa de abajo arriba en donde la gente asume roles de autogobierno en las numerosas comunidades divergentes que puede haber en sus vidas –en sus equipos de trabajo, en sus profesiones, en sus barrios, en sus organizaciones de voluntariado, en sus redes sociales o en sus grupos de afinidad–. Algunas de estas comunidades pueden ser locales y físicamente muy próximas. Otras pueden ser virtuales y estar dispersas globalmente. Por tanto, una pedagogía de transformación se ajusta más y mejor a este mundo del pluralismo cívico: desarrollo de competencias y sensibilidades para una ciudadanía activa, formación de los que aprenden para que sean capaces de contribuir con su propio conocimiento y experiencias, y negociación de las diferencias entre una comunidad y la siguiente. [Véase newlearningonline.com: New Learning is Noisy.]

La educación constituye una de las áreas clave de responsabilidad para el Estado del pluralismo cívico. De manera diferente a los sistemas educativos del nacionalismo, el Estado del pluralismo cívico es agnóstico respecto a los estilos de vida y valora las diferencias con las que se encuentra en la sociedad civil, siempre que no supongan una amenaza al civismo de esa sociedad. Una de las claves en relación con ese civismo radica precisamente en que el Estado tiene la responsabilidad de asegurarse de que logra unos resultados comparables. Pero esto no tiene que significar igualdad absoluta en unos resultados del tipo excluyente que caracteriza a la pedagogía y a la valoración de «talla-única-para-todos». Más bien, el objetivo tendría que ser unos resultados equivalentes, midiendo los aspectos comparables para asegurarnos de que una escuela ofrece a sus alumnos resultados que no son idénticos, pero sí del mismo orden e importancia, a los que ofrecen otras escuelas. [Véase newlearningonline.com: Schooling in the World’s Best Muslim Country.]

La apertura cultural de la educación en un Estado de pluralismo cívico representa, paradójicamente, un profundo compromiso ético y cívico. Si el contrato social no es sino el compromiso de crear un sentido de pertenencia para todos, si el civismo es algo que conlleva tanto responsabilidades profundas como derechos, entonces el pluralismo cívico tiene que apuntar en la dirección de un nuevo contrato social. Y en este nuevo contrato social, los ciudadanos no tienen por qué ser idénticos para ser iguales.

Esta nueva educación cívica significa que las escuelas deberían enseñar nuevos tipos de competencia social y nuevas formas de ética. Deben desarrollar en sus estudiantes la capacidad de implicarse en esos difíciles diálogos que forman parte inevitable de la negociación de la diversidad. Los estudiantes tienen que aprender la moralidad del compromiso por el cual las partes en una negociación aceptan reunirse y negociar sobre unas bases que no tienen por qué compartir necesariamente. Han de aprender una ciudadanía múltiple tanto en el sentido literal de ser un miembro partícipe de más de un Estado nación como en el sentido metafórico de participar en una amplia gama de foros públicos y comunitarios. Hasta aquí, pues, algunos de los componentes básicos de una nueva ciudadanía multicultural.

Cuadro resumen

Aprender educación cívica	Nacionalismo: el pasado moderno	Neoliberalismo: tiempos más recientes	Pluralismo cívico: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: el poder del Estado	• Los Estados modernos mandan y los ciudadanos cumplen. Algunos mandan de forma muy directa –como en el imperialismo, el fascismo y el comunismo del siglo xx–. Otros lo hacen de forma más suave, como las democracias del Estado del bienestar, donde los ciudadanos tienen periódicamente la oportunidad de votar a sus representantes en el gobierno, pero sin participar demasiado más allá de unos procesos electorales no muy frecuentes.	• Gobiernos más reducidos que permiten dictar la norma a los mercados. • Valores de competitividad, autosuficiencia y responsabilidad individual. • La globalización reduce el poder y la importancia del Estado nación.	• Múltiples capas de autogobierno en la comunidad: comunidades locales, lugares de trabajo, grupos culturales. • Cambio en el equilibrio del protagonismo, que favorece a los ciudadanos. • Difusión y globalización de las estructuras de gobierno. • Muchos niveles de participación y de responsabilidad ciudadana: organizaciones comunitarias, agencias corporativas y del gobierno; niveles locales, regionales, nacionales y globales de ciudadanía.
Dimensión 2: los servicios públicos	• Servicios idénticos, resultados desiguales.	• Privatización, desregulación, recortes en el Estado del bienestar.	• Derechos sociales y justicia: equivalencia de servicios con descentralización del control y diversidad en la provisión. • Un Estado suficiente y eficiente.
Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía	• Individuos idénticos, sustituibles. • Un único relato nacional. • Cultura de masas, sociedad de masas. • Exclusión o asimilación de los forasteros.	• Las conexiones globales y la diversidad local se vuelven más marcadas. • Los intentos de homogeneización de las comunidades son menos eficaces y se consideran una violación de derechos.	• Ciudadanía múltiple.
Dimensión 4: el aprendizaje del civismo	• La enseñanza instila una creencia leal en las historias del Estado nación. • El alfabetismo se enseña en la forma estándar del idioma nacional.	• Retirada parcial del Estado: escuelas autogestionadas, escuelas no gubernamentales, multiculturalismo superficial e incertidumbre sobre lo que hay que enseñar como ciudananía.	• Aprendizaje de una ciudadanía activa de abajo arriba en que la gente puede asumir un rol de autogobierno dentro de muchas comunidades divergentes.

Palabras clave

Aprendizaje del civismo: El papel cambiante de las instituciones educativas en la conformación de los valores y de las capacidades de sus ciudadanos.

Ciudadanía: La condición de pertenencia a una comunidad política gobernada por un Estado. En una democracia, los ciudadanos eligen a sus representantes, que serán responsables del gobierno del Estado. A los ciudadanos también se les exige que se adhieran a las leyes del Estado.

Educación cívica: Una relación de pertenencia a un grupo que se autogobierna.

Estado: Dicta y aplica leyes con la ayuda de sus instituciones, como el ejército, la policía, los tribunales y los diferentes departamentos de la administración del Estado y del Gobierno.

Nacionalismo: Una relación entre el Estado y la sociedad civil por la que el Estado desempeña un rol predominante en la sociedad y adopta una relación paternalista de mando y cumplimiento con sus ciudadanos. El relato principal del nacionalismo es el de «un pueblo, una historia, un territorio». Las diferencias que se encuentra el Estado nacionalista serán abordadas mediante procesos de exclusión o de asimilación.

Neoliberalismo: Una relación entre el Estado y la sociedad civil por la que el

Estado desempeña un papel cada vez menor en la sociedad, permitiendo a los mercados que determinen los resultados sociales y exigiendo a los individuos que se responsabilicen de sus propias vidas, y a los grupos que se autorregulen.

Pertenencia: La identidad de una persona en relación con el Estado, y la forma en que el Estado aborda las diferencias entre los ciudadanos.

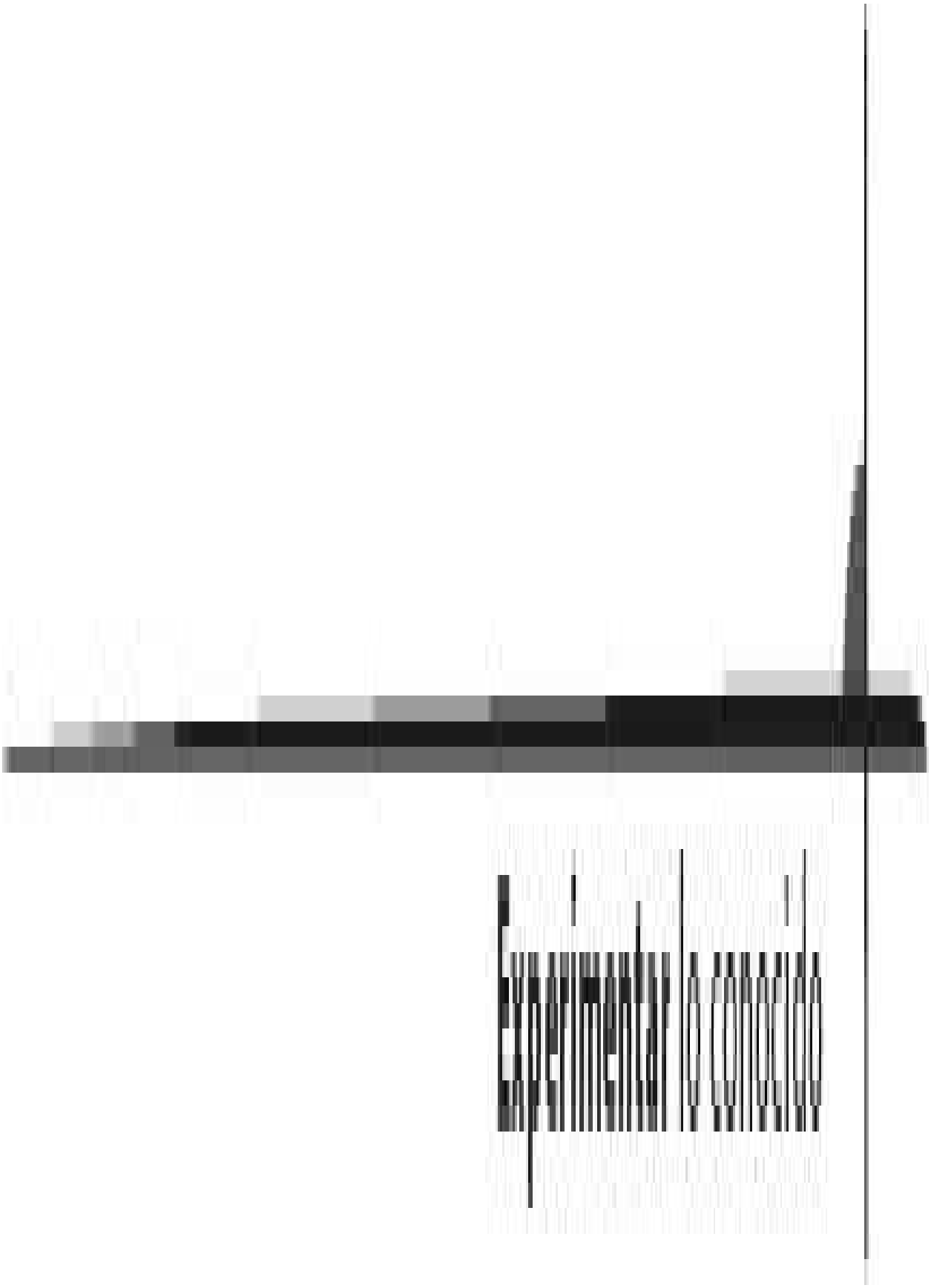
Pluralismo cívico: Una relación entre el Estado y la sociedad civil por la cual se dan muchas instancias de ciudadanía que se solapan y en las que se descentraliza la responsabilidad, y donde la autonomía local y global de diversos grupos requiere de una negociación constante de las diferencias.

Poder: El equilibrio del protagonismo en la acción entre los individuos y los tipos de individuos; es decir, los que mandan y los que cumplen. El Estado nacionalista tiende a promover unas relaciones de poder de mando y cumplimiento. El Estado del pluralismo cívico implica un giro hacia relaciones más planas y más equilibradas del poder y del protagonismo en la acción.

Servicios: Lo que el Estado provee a los ciudadanos, como la educación. Qué se provee y cómo se provee cambia según sea el Estado: nacionalismo, neoliberalismo y pluralismo cívico.

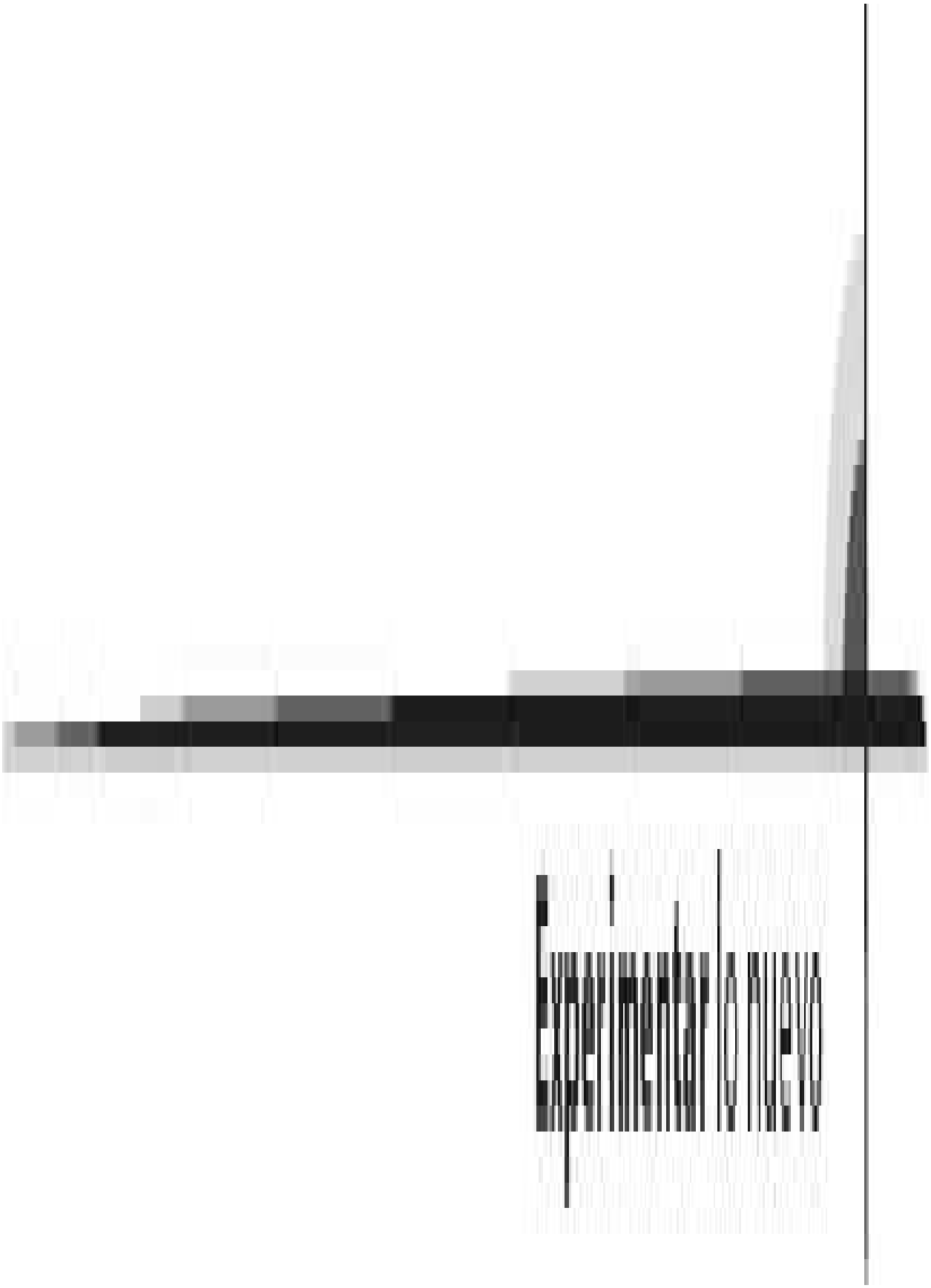
Sociedad civil: La gente ordinaria que se dedica a vivir su vida cotidiana, asociándose unos con otros de forma voluntaria.

Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Tu relato de la nación

• ¿Qué relato acerca de tu nación te enseñaron en la escuela? A partir de tu memoria, vuelve a contar una versión corta de ese relato. ¿En qué aspectos refleja ese relato los valores del nacionalismo, del neoliberalismo o del pluralismo cívico?



Tiempos cambiantes, relato cambiante de la nación

•Explica el relato arquetípico de «un pueblo, un conjunto claro de fronteras» de tu nación como si fueras un maestro de hace unas cuantas décadas. Podrás encontrar algún libro de texto antiguo que incluya este relato en una biblioteca o en una librería de viejo. ¿A quién se olvida o se excluye de este relato? ¿Cómo sentirían estos forasteros ese relato mientras se lo estaban enseñando?

•Contrasta lo anterior con un relato contemporáneo y «políticamente correcto» de la nación. Descubre algunos recursos curriculares contemporáneos que cubran la misma historia. ¿Hasta qué punto ha cambiado o ha permanecido igual el relato? ¿Hasta qué punto es «correcta» la nueva visión, según tu punto de vista? ¿Quién podría discutir esa «corrección»?

Conceptualizar mediante la denominación

Hablando de ciudadanía

•Crea un glosario o una wiki que cubra la terminología clave acerca de la ciudadanía, incluyendo, por ejemplo, Estado, sociedad civil, ciudadanía, nacionalismo, fascismo, comunismo, Estado del bienestar, Estado neoliberal, desregulación y pluralismo cívico.

Conceptualizar mediante de la teoría

Cartografía del poder

•Crea un mapa de las instituciones del Estado y de sus relaciones con la sociedad civil. ¿Dónde se encuadra la educación?

Analizar funcionalmente

Ciudadanía múltiple

•¿Dónde estás encuadrado tú? ¿Qué funciones y responsabilidades asumes respecto de los grupos a los que perteneces? Dibuja un mapa personal de educación cívica, incluyendo los círculos concéntricos y solapados de tu propia ciudadanía múltiple.

Estados de gran tamaño

•Vuelve a leer la descripción que hace George Orwell de su experiencia escolar en un capítulo anterior de este libro. ¿Qué conexiones serías capaz de imaginarte entre esa experiencia y su novela 1984 ?

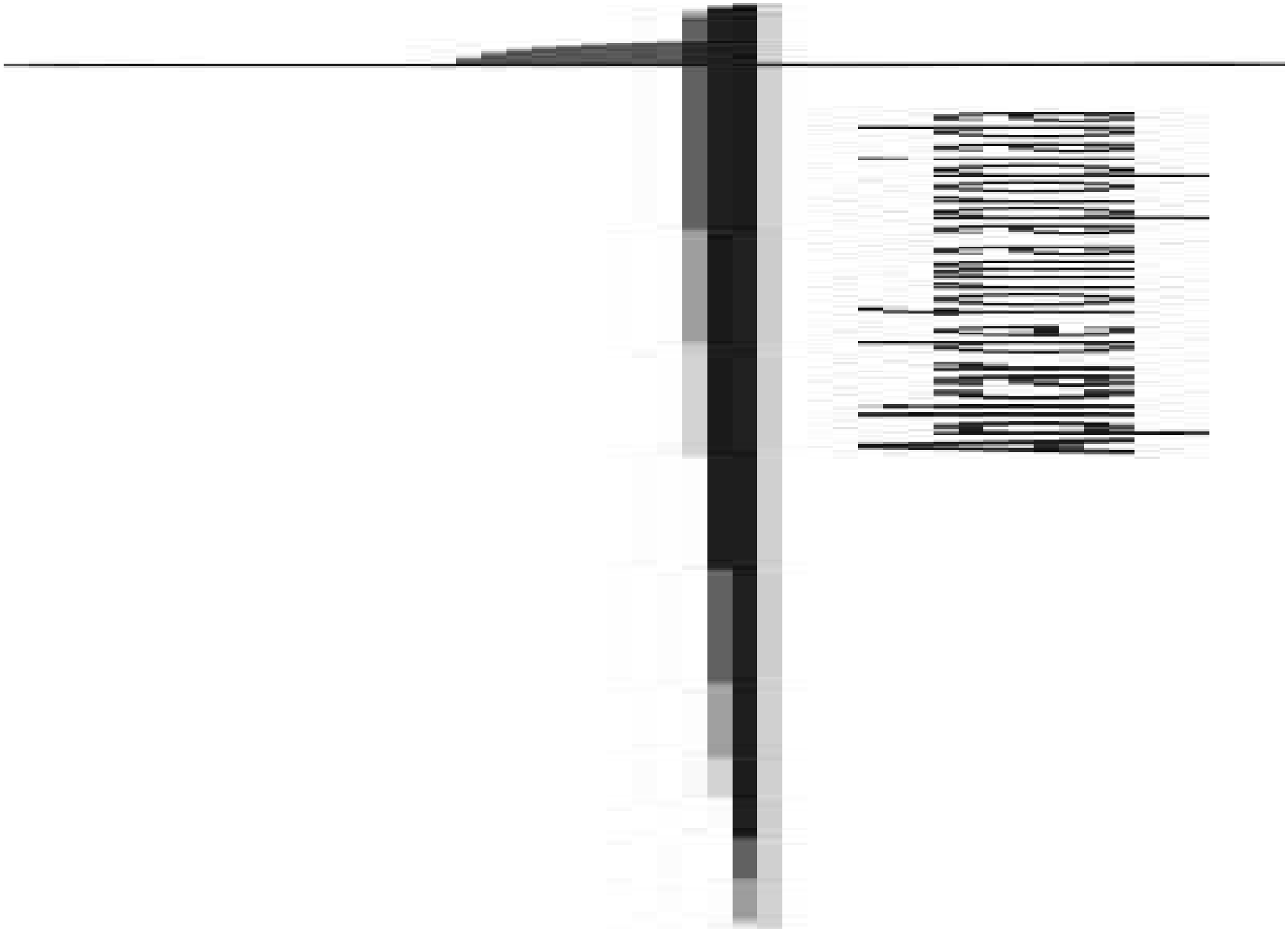
Estados de menor tamaño

•Investiga sobre los cambios en la distribución de la riqueza, tanto dentro como entre diferentes sociedades, desde el ascenso del neoliberalismo. ¿Hasta qué punto ha tenido éxito el neoliberalismo, a su manera?

¿Estados grandes o pequeños?

•¿Qué hace el Estado a favor de la educación? ¿Qué hace la educación a favor del Estado, en el pasado, en el presente y en el futuro?

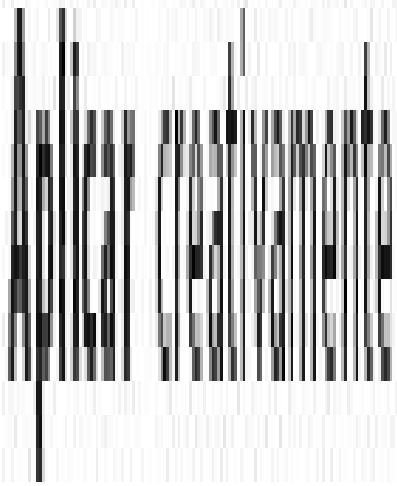
•Debate sobre el Estado «niñera» frente a la ética de la autosuficiencia en el Estado neoliberal. ¿Qué tipos de escolarización resultan apropiados para cada clase de Estado? ¿Debe el Estado interferir de alguna manera en la educación? Si la respuesta es afirmativa, ¿hasta qué punto?



Comprender el neoliberalismo de hoy en día

•Redacta un documento de política educativa neoliberal para las escuelas de tu región, y luego escribe una crítica de esa política desde el punto de vista de un oponente político. Para facilitar esta tarea, analiza las políticas educativas de diferentes grupos políticos en la comunidad donde vives.

• Céntrate en un país como China, Estados Unidos, Australia o el Reino Unido. Describe la forma en que el neoliberalismo ha influido sobre el cambio social y político en las décadas más recientes. ¿Qué ha supuesto todo eso para la educación?


Aplicar tratamento

Imaginar el futuro

•Elige un tema de preocupación global, como el trabajo infantil, la pobreza global o el cambio climático. ¿Cómo podrías afrontar esos temas en estos momentos a través de los procesos de ciudadanía, tanto a escala local o micro como global? Diseña una actividad de aprendizaje para los alumnos que tenga el efecto de hacerlos sentirse impulsados a la acción.

•Redacta un documento escolar sobre «Visión para la ciudadanía». ¿Qué tendría que decir una escuela acerca de su rol en la formación de ciudadanos para el futuro, y de las acciones que hay que emprender para alcanzar sus metas de ciudadanía?

Notas

1. Department of Immigration and Multicultural Affairs (1998). «Charter of Public Service in a Culturally Diverse Society». Canberra: Department of Immigration and Multicultural Affairs. Kalantzis, M. (2000). «Multicultural Citizenship», pág. 99-110. En Hudson, W.; Kane, J. (eds.). Rethinking Australian Citizenship. Melbourne: Cambridge University Press.

2. Gellner, E. (1983). Nations and Nationalism. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press [Trad. cast.: Naciones y nacionalismos. Madrid: Alianza, 1983.] (1994). Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals. Londres: Hamish Hamilton. [Trad. cast.: Condiciones de la libertad: la sociedad civil y sus rivales. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.]

3. Polanyi, K. (1975). The Great Transformation. Nueva York: Octagon Books. [Trad. cast.: La gran transformación. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.]

4. Anderson, B. (1991). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Londres: Verso. [Trad. cast.: Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2006.]

5. Apple, M. W. (2006). «Understanding and Interrupting Neoconservatism and Neoliberalism in Education». Pedagogies: An International Journal, 1:21-6.

6. Taylor, C. (1994). Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press. [Trad. cast.: Multiculturalismo y la política del reconocimiento. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2010.]

7. Smith, A. [1776] (1976). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Oxford: Clarendon Press. [Trad. cast.: Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Valladolid: Oficina de la Viuda e Hijos de Santander, 1794. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/smith_adam/1776/riqueza>.]

8. Cope, B.; Kalantzis, M. (1997). «White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon». Interchange, 28: 283-329.

Capítulo 5

Las diferencias de personalidad de los que aprenden

Visión general

En este capítulo se aborda la diversidad de lugares y situaciones de donde proceden los que aprenden –sus diversos antecedentes y atributos: materiales, corporales y simbólicos–. Estos factores conforman la personalidad del que aprende. También tienen un enorme impacto sobre su implicación en el aprendizaje, así como sobre sus resultados educativos y sociales.

Las personalidades de los que aprenden pueden ser tratadas de muy diferentes maneras. Cuando lo que se espera es la semejanza, o cuando las diferencias se ven como innecesarias o como problemáticas, las sociedades o sus instituciones sociales, como las escuelas, a veces aplican los mecanismos de la exclusión diferencial (se permite que entren determinados tipos de gente, pero no otros) o de la asimilación (se permite entrar a diferentes clases de personas, a condición de que acaben encajando y se hagan iguales que las personas que ya están allí). Ambos planteamientos se basan en la idea de que los grupos trabajan mejor cuando todos sus miembros son más o menos iguales, y de que la manera de hacer las cosas como parte de un grupo de pertenencia es la óptima.

Otra manera de afrontar la gran variedad de atributos de los que aprenden consiste en otorgarles un cierto grado de reconocimiento formal. Aquí se puede incluir la categorización en grupos con la finalidad de crear programas especiales. Pero estos programas se pueden criticar por resultar limitados o por representar un planteamiento de laissez-faire o de «vive y deja vivir» que no

aborda necesariamente las desigualdades que acompañan a las diferencias.

En las condiciones actuales de diversidad dentro de las comunidades locales y en lugares con una estrecha interacción humana, como las escuelas, y con una interconexión global cada vez mayor, un planteamiento inclusivo respecto de los variados atributos de los que aprenden resulta más efectivo como forma de implicación y como vía para mejorar su rendimiento. Las diferencias de quienes aprenden son sutiles, complejas y profundas. Cada persona está formada de manera exclusiva en la intersección de muchas líneas de influencia. Necesitamos afrontar la exclusividad de la historia vital de cada persona que aprende, y la fluidez de los cambios de la vida. Los grupos sociales, como las escuelas, funcionan de la mejor manera posible cuando lo que llevan a cabo hace que los miembros del grupo en su totalidad se sientan integrados y perciban que pueden lograr el éxito preservando su diferencia.

La importancia de las diferencias de quienes aprenden y las fuentes de la personalidad

Quienes vienen a aprender a las escuelas ya llegan sabiendo una gran cantidad de cosas. Cosas que han aprendido de manera informal a partir de sus experiencias de la vida cotidiana –de sus familias, de sus comunidades, de su entorno cultural y de lo que han hecho en sus años de vida–.

A este reino de la experiencia de la vida cotidiana se lo conoce como mundo de la vida. Este mundo vital consta de todo aquello que al final acabas sabiendo sin tener que plantearte cómo lo hiciste. Es la manera como acabas siendo sin haber llegado nunca a decidir conscientemente que así es como tenías que ser. El mundo de la vida es algo que no se presenta como explícito. Se trata de un conjunto de hábitos, conductas, valores e intereses que se da por sentado en un contexto específico, lo cual ocurre precisamente porque se ha adquirido de la misma manera, considerándose como evidente. Se compone de una serie de

cosas que parecen tan obvias a los iniciados dentro del grupo que no necesitan expresarlas. El conocimiento del mundo de la vida no tiene por qué enseñarse formalmente. Se aprende a estar en el mundo de la vida simplemente viviendo en él, y resulta fundamentalmente tan inconsciente que muy raras veces se llega a vivir como aprendizaje.[1] [Véase newlearningonline. com: Edmund Husserl on the Lifeworld.] [La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.]

En contrapartida, el aprendizaje formal conlleva una enseñanza consciente (pedagogía); resulta explícito acerca de lo que hay que aprender (currículo), y se basa en formas de reflexión crítica y científica cuyas percepciones pueden penetrar profundamente en la naturaleza y en la experiencia humanas. Gracias a ello, la ciencia puede dejar al descubierto cosas que no resultan inmediatamente obvias en la vida práctica de cada día ni en la experiencia casual. Además, el aprendizaje formal puede llevar a quienes aprenden mucho más allá del dominio de sus vidas cotidianas.

Un reto capital para la educación consiste en comprometerse con las experiencias del mundo de la vida de los que aprenden y expandirlas. Lo cual plantea de inmediato algunas preguntas fundamentales sobre cómo hacerlo: ¿quiénes son exactamente esas personas que aprenden?; ¿de dónde vienen y qué es lo que ya saben?; ¿de qué manera el aprendizaje formal en la escuela conecta, construye, amplía y transforma lo que ya saben a partir de su propia experiencia cotidiana (en vez de ignorarlo o negarlo de forma totalmente contraproducente)?, o ¿cuál es el papel de la historia, el entorno de partida, la identidad y las experiencias vitales cotidianas en el aprendizaje? Así, uno de los mayores retos para el educador actual consiste en hallar la fórmula para hacer juegos malabares con el proceso de docencia cuando los mundos de la vida de los alumnos son tan dispares.

En este capítulo debatiremos sobre las dimensiones de la diferencia en el mundo de la vida: dimensión material (acceso a los recursos sociales), corporal (realidades del cuerpo como edad, raza, sexo y sexualidad, y características

físicas y mentales) y simbólica (realidades socialmente construidas de cultura, lenguaje, género, afinidad e imagen). También hablaremos sobre dinámicas alternativas de la diferencia, o modos en que estas diferencias se pueden abordar: exclusión, asimilación, reconocimiento o inclusión –tanto en el ámbito social más extenso como en las escuelas–.

La razón última para esta discusión se basa en que una de las claves para el éxito o el fracaso en el aprendizaje formal es la distancia entre la experiencia del mundo de la vida y la cultura y el discurso del aprendizaje formal (educación). Algunos estudiantes proceden de un mundo de la vida que se encuentra más próximo a los del aprendizaje formal, y otros vienen de mundos de la vida mucho más alejados. Puede que la lengua de instrucción no sea su lengua materna; que no estén familiarizados con los artefactos culturales (como libros y ordenadores), o que las maneras de hablar y de pensar sobre el mundo les suenen extrañas y alienantes. Si algunos tipos de estudiantes lo hacen mejor que otros, se deberá las más de las veces sobre todo a esta brecha en los mundos de la vida. [Véase newlearningonline.com: Pierre Bourdieu on Cultural Capital.] [La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 2012.]

Analizaremos la gama de diferencias en los que aprenden de acuerdo con las siguientes dimensiones:

•Dimensión 1: condiciones materiales, que son las diferencias de clase social, de procedencia geográfica local y de familia.

•Dimensión 2: atributos corporales, que son las diferencias de edad, raza, sexo y sexualidad, y capacidades físicas y mentales.

•Dimensión 3: diferencias simbólicas, relativas a la cultura o etnicidad, lengua, género, afinidad e imagen.

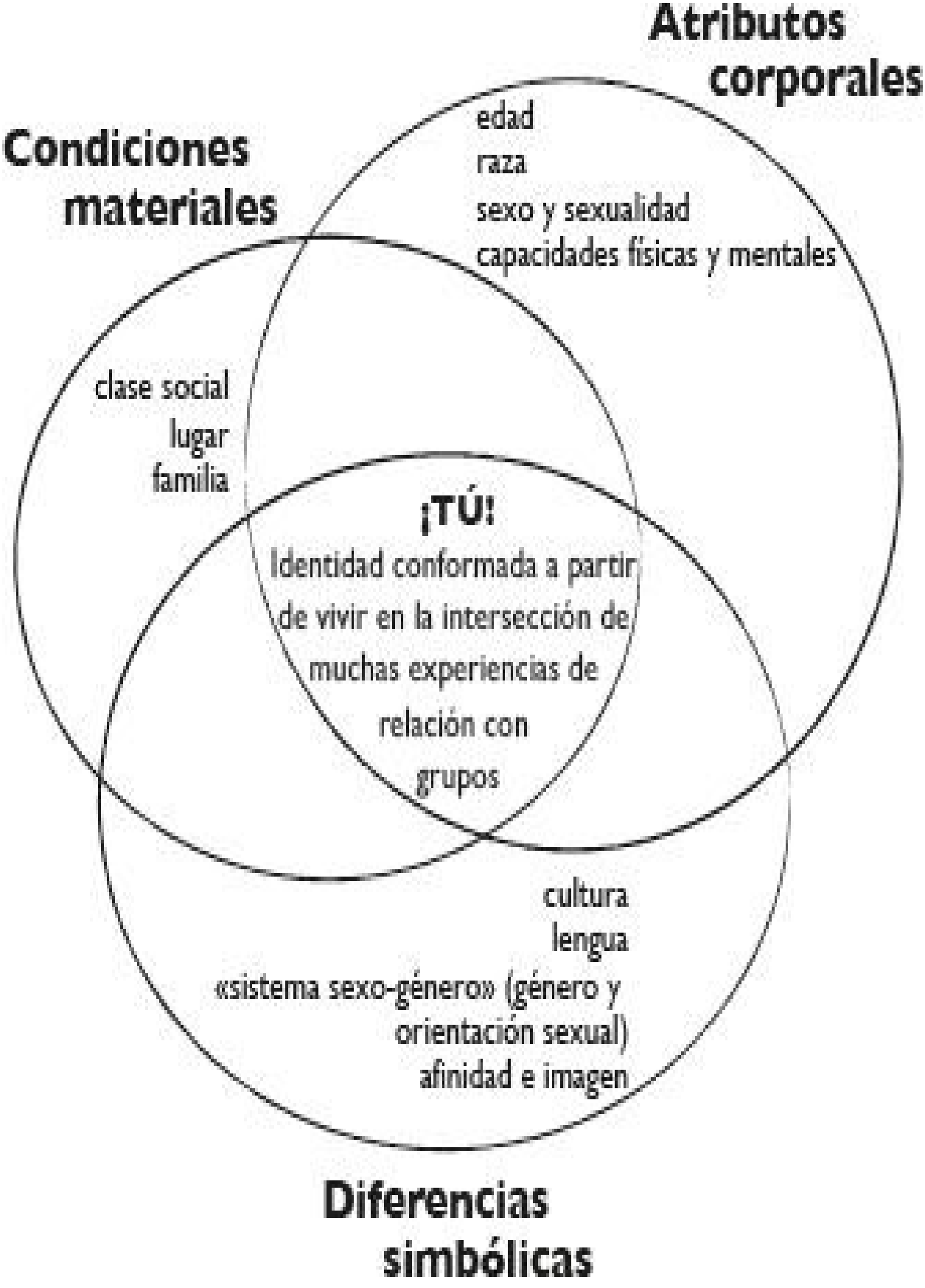

Atributos corporales
edad
raza
sexo y sexualidad
capacidades físicas y mentales
Condiciones materiales
clase social
lugar
familia
¡TÚ!
Identidad conformada a partir de vivir en la intersección de muchas experiencias de relación con grupos
cultura
lengua
«sistema sexo-género» (género y orientación sexual)
afinidad e imagen
Diferencias simbólicas

Figura 5.1. Dimensiones de la diferencia en quien aprende.

De la exclusión a la asimilación: el pasado moderno

La exclusión y la asimilación han sido y todavía son dos maneras de tratar las diferencias en el mundo de la vida, llevadas a la práctica tanto por países como por comunidades, organizaciones y escuelas. Ambas se basan en la premisa de que los miembros de un grupo tienen que ser más o menos iguales si se pretende que el grupo funcione bien. Sin embargo, en algunos aspectos importantes, las formas excluyentes y asimilacionistas de alcanzar la meta de la semejanza son muy diferentes.

La exclusión o separación es un proceso por medio del cual un grupo social dominante mantiene su semejanza negándose a aceptar a personas que sean diferentes en ciertos aspectos bien definidos. Por ejemplo, la escuela segregacionista veta el ingreso de alumnos que pertenezcan a la raza «equivocada». La escuela para alumnos de un mismo sexo se limita a no admitir a alumnos del otro sexo. La escuela para ricos –de forma circunstancial, o incluso aunque no sea una cuestión de principios– excluye a los alumnos cuyas familias no se pueden permitir pagar las cuotas o vivir en ese barrio. A menudo, estas prácticas se ven como discriminatorias, y bajo determinadas circunstancias acaban siendo ilegalizadas.

Con todo, a veces las instituciones segregacionistas constituyen una forma justificable de gestionar las diferencias del mundo de la vida. Hay quien afirma que las escuelas creadas para unas comunidades étnicas o de minorías concretas ayudan a los que aprenden porque apoyan sus lenguas, culturas y valores. Ofrecen a sus estudiantes un entorno de afirmación que les ayuda a tener éxito –justo al revés de las escuelas de la corriente dominante, en las que sus culturas y

sus lenguas se ven marginalizadas–. Otros sostienen que las escuelas para chicas lo único que hacen es darles una oportunidad para el éxito sin distraerse o sin haber de competir con los chicos. También queda claro que el segregacionismo funciona para las escuelas ricas, porque comporta que los alumnos llegan a la escuela con el capital cultural de unas familias ya habituadas a la influencia social y al éxito predominante. Esta «buena» posición social posibilita tejer una red estratégicamente valiosa con otras familias igualmente ricas y poderosas.

El grupo social asimilacionista se empeña tanto como el segregacionista en hacer de la necesidad (una comunidad homogénea) virtud, pero no aplica los mismos métodos. Este grupo dice algo así como: «Aceptaremos a personas que sean diferentes, pero a condición de que se hagan como nosotros». Por ejemplo, la escuela asimilacionista hace pocas concesiones a las diferencias en el mundo de la vida entre sus alumnos. Lo único que hace es sumergir a cada cual en la cultura y en el currículo singular de la escuela. Si eso es lo que resulta bueno para todo el mundo, entonces eso será lo que todo el mundo consiga. Si te sientes cómodo o alienado en ese entorno, o si cosechas éxito o fracaso, depende de ti como alumno. Puedes optar por intentar llegar a los «valores» y a los «estándares» de la escuela, pero si no lo logras, lo más probable es que hayas fracasado –y en tal caso ya no tendrás a nadie a quien echarle la culpa salvo a ti mismo–.

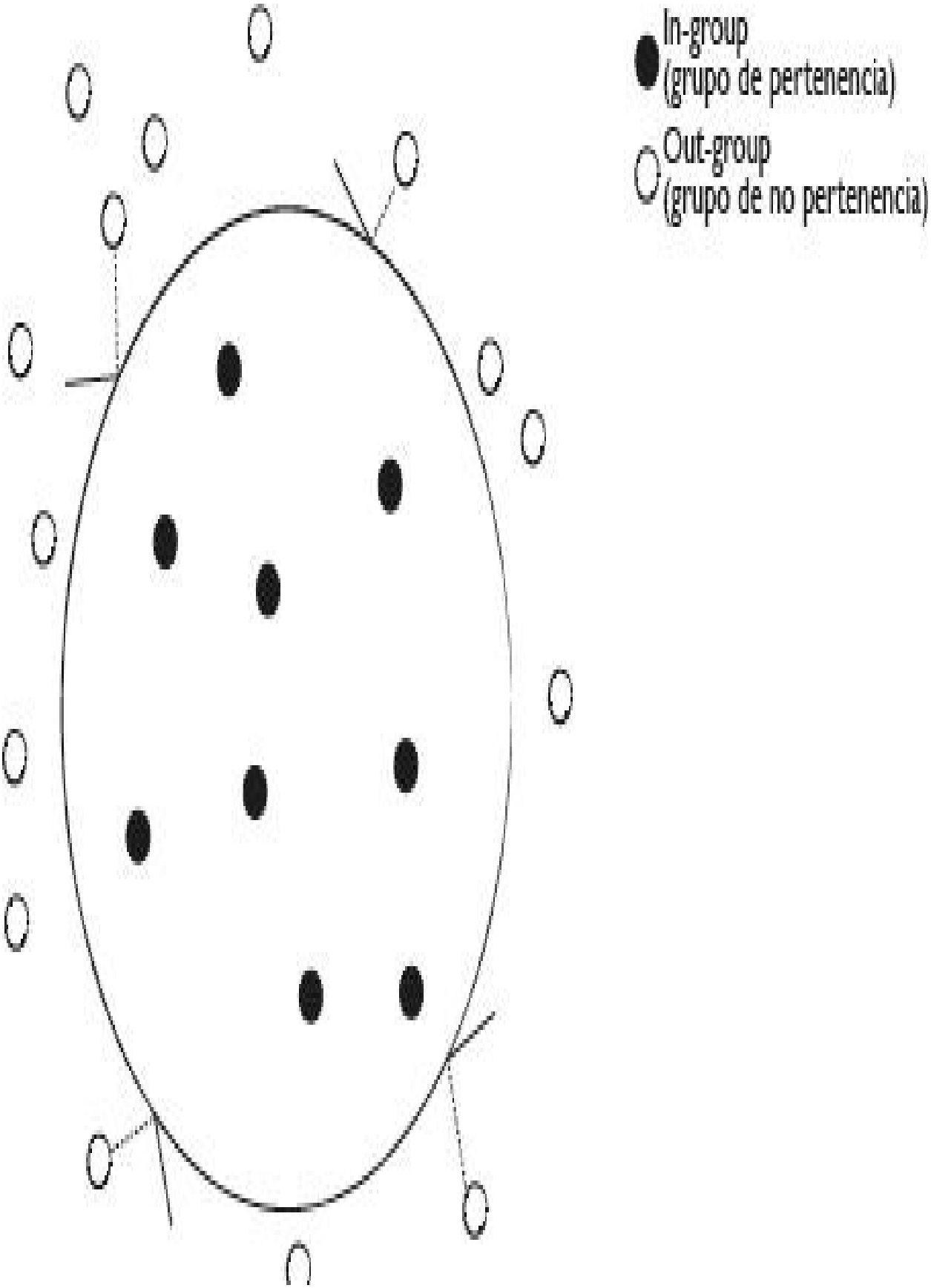

In-group
(grupo de pertenencia)
Out-group
(grupo de no pertenencia)

Figura 5.2. La dinámica de la exclusión.

A veces bien podría ser que este planteamiento estuviera justificado, e incluso que funcionara. Para algunos alumnos puede servir como una especie de programa de choque sobre una cultura nueva: maneras de hablar, formas de pensar y tipos de personas. Tal vez les sirva para abrir puertas que nunca se les habrían abierto de haberse quedado dentro de los confortables límites de sus mundos de la vida originales.

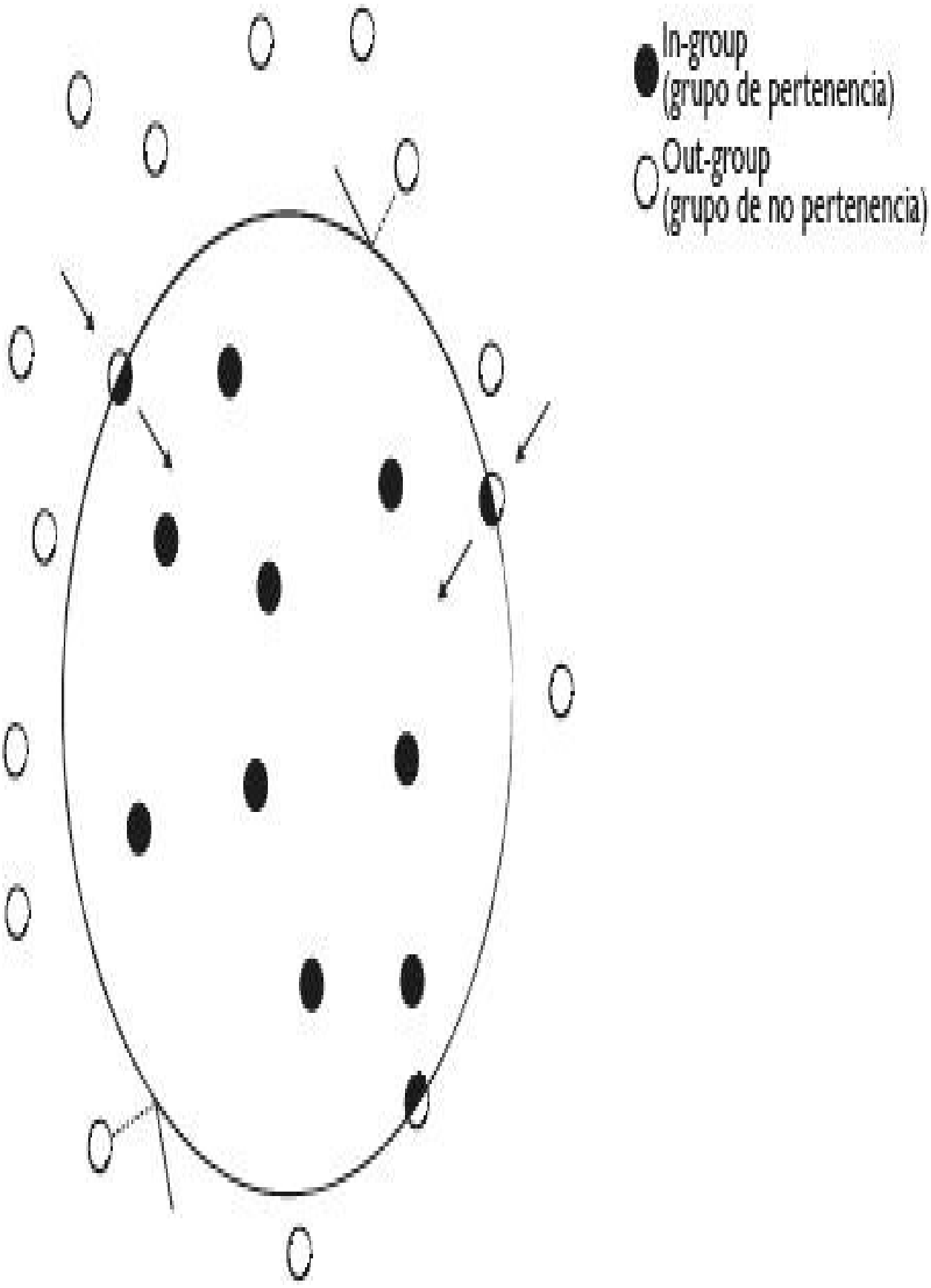

In-group
(grupo de pertenencia)
Out-group
(grupo de no pertenencia)

Figura 5.3. La dinámica de la asimilación.

Nota: Algunos puntos blancos están logrando pasar, pero se convierten en negros una vez han entrado. Otros ni siquiera entran, y rebotan.

Entonces, ¿cuáles son las bases del segregacionismo o de la asimilación? ¿Cuáles son las diferencias, reales y percibidas? Las diferencias del mundo de la vida son complejas, se solapan y se nos presentan como un espectro de muchas tonalidades y sombras. Dando por sentadas las sutilezas, necesitamos categorías para describir esas diferencias. Por mor de la claridad, vamos a reunirlas en tres grupos: materiales, corporales y simbólicas.

Dimensión 1: condiciones materiales

Clase social

La clase social es una medida material o económica de la riqueza, poder y estatus dentro de una estructura social desigual y ordenada jerárquicamente. En sus formas históricas anteriores a la conquista, la mayoría de las primeras naciones o pueblos indígenas vivían en sociedades sin clases. Está claro que disponían de otros medios de diferenciación y jerarquía social, como la edad y el género, pero no el de la diferenciación material en clases sociales que ha marcado el resto de la historia humana.[2] En las sociedades esclavistas (como en la Antigua Grecia y Roma, y también, más recientemente, en el sur de los Estados Unidos hasta la Guerra Civil iniciada en 1860), una infraclase de trabajadores era comprada, poseída y vendida por los amos.[3] En las sociedades premodernas, agrícolas y campesinas de Asia, Europa, África y algunas partes de las Américas, los señores feudales eran los dueños de las tierras de cultivo y sus vasallos campesinos les tenían que entregar parte de lo que producían en forma de diezmos, o por medio del pago de una especie de renta o alquiler.[4] En cada

caso, la riqueza de unos pocos se creaba a partir del trabajo de muchos. En aquellos tiempos, la mayoría de la población consideraba que esto era inevitable y apropiado. [Véase newlearningonline.com: Aristotle on Inequality.] [Política. Madrid: Medina y Navarro Editores, 1873. Disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03.htm>]

Las sociedades capitalistas modernas crean la desigualdad y las clases por una vía diferente de la de sus predecesores. La clave está en la moderna economía monetaria y en el sistema de empleo asalariado. De forma totalmente contraria a la esclavitud y al feudalismo, en las sociedades capitalistas las personas son libres para aceptar cualquier trabajo que un empresario les ofrezca. Y pueden dejarlo en el momento en que lo deseen. Pero difícilmente tienen libertad para no trabajar en el sistema de mano de obra asalariada. Las personas mayores, las discapacitadas y los padres que tienen que quedarse en casa con sus hijos puede que dependan de alguien que gane un salario, o que reciban prestaciones sociales del Estado. Pero esas prestaciones sociales solo aportan un apoyo mínimo, por lo que todas esas personas acaban transitando por la parte más baja del sistema de clases. Ello también hace que los trabajos desagradables y peor pagados puedan resultar más atractivos que el hecho de no trabajar. En realidad, para la mayoría de la gente no queda otra elección que la de trabajar durante la mayor parte de su vida de adultos, al menos si quieren disfrutar de lo que suele considerarse un nivel de vida pasable.

Puede que las personas que tienen un empleo asalariado trabajen muy duro, pero el rendimiento de ese trabajo para algunos sigue siendo menor que para otros. Si eres propietario o accionista de un negocio, ganarás más de lo que ganarías si fueras un simple trabajador de la empresa, sin tener necesariamente que trabajar mucho más que un trabajador. De hecho, tal y como ya en su día apuntó el filósofo y experto en economía política del siglo XIX Karl Marx, a los dueños de las empresas les va bien porque sus trabajadores trabajan mucho. Les va bien porque recogen el excedente o los beneficios generados precisamente gracias a ese trabajo intenso de los empleados.[5] El sistema funciona de esa manera a favor de ellos porque ya nacieron ricos o porque han sido capaces de acumular de forma progresiva el capital y las propiedades que les permiten controlar y aprovecharse de la fuerza de trabajo de otros.

El signo o medida más obvia de la clase social es la riqueza en forma de activos (propiedades, participaciones, dinero en efectivo acumulado) y los ingresos procedentes de esos activos. Si no tienes activos o si los que tienes son más bien pocos, no tendrás más alternativa que buscarte el sueldo de un trabajo asalariado. Marx sostuvo que la desigualdad en la propiedad de los activos sociales origina un sistema que se perpetúa a sí mismo, en el que el rico se hará siempre más rico y el pobre se hará siempre más pobre.

El sociólogo alemán Max Weber añadió otras dos medidas de clase: poder y estatus.[6] Poder se refiere al grado de control que tienes sobre tu propia vida y sobre la vida de los demás. Si eres el rico propietario de una fábrica o su director, tendrás mucho más control sobre la forma como desarrollas tus funciones que los trabajadores a pie de obra. Tú eres quien da las órdenes, no quien las recibe. Tú contratas y tú despides. El poder económico también lleva aparejado el poder social más allá de la propia organización, incluida la capacidad de influir en la sociedad civil y en el Estado. El estatus atañe al prestigio asociado a la posición de una persona en la sociedad. El estatus social puede adquirirse –por ejemplo, mediante la educación y los trabajos bien pagados derivados de ella– o ser atribuido a través de la riqueza o de la posición social heredada.

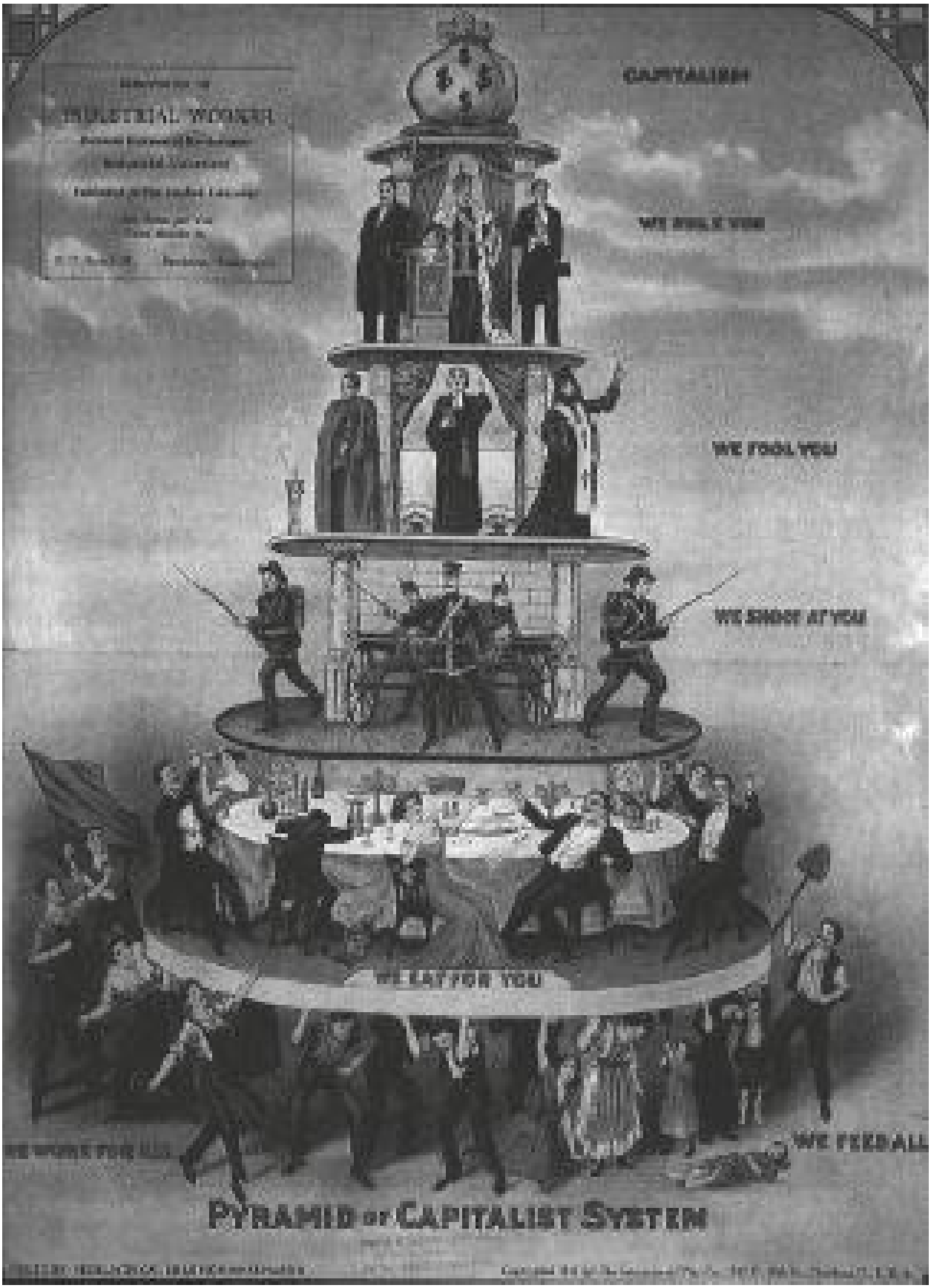

INDUSTRIAL WORKER
CAPITALISM
WE ROB & YOU
WE FOOL YOU
WE SHOOT AT YOU
WE LAY FOR YOU
WE FEED ALL
PYRAMID OF CAPITALIST SYSTEM

Figura 5.4. Pirámide de clases en el capitalismo.

La clase y el estatus social aparecen encarnados en las prácticas culturales cotidianas y en los boatos y adornos visibles de la riqueza. Las gentes de poder y de estatus tienden a poseer gustos e intereses y estilos culturales que requieren de unos recursos materiales considerables para su satisfacción y mantenimiento. Exhiben un conjunto de conductas y de aires bajo la etiqueta de «tener clase». Ese tipo de individuos puede permitirse la compra de obras de arte para colgarlas en las paredes de sus casas, adquirir entradas para la ópera, irse de vacaciones a lugares hermosos e interesantes, jugar al golf en los clubes más inasequibles, paladear los mejores vinos, enviar a sus hijos a las mejores escuelas privadas y pagarles los costes de estudiar en las universidades más prestigiosas.

De vez en cuando, a alguien de una clase inferior le va bien, y entonces el factor del estatus de clase sobresale inmediatamente. «¡Qué ridículo!», dirá siempre el dinero antiguo del nuevo; o «ya está aquí el nuevo rico», se oirá cuando alguien se ponga llamativas joyas o conduzca coches ostentosos.

Pero ¿dónde se encuentran las escuelas en relación con la clase social en tiempos y lugares en los que las diferencias llevan o bien a la exclusión, o bien a la asimilación? En un sistema excluyente –incluso cuando la educación es provista por el Estado para todos sus ciudadanos– las escuelas de los barrios de la clase trabajadora tienen en su inmensa mayoría unas instalaciones más precarias y un tamaño mayor de las clases. Carecen de recursos para ofrecer actividades extracurriculares que puedan servir de compensación ante lo exiguo de los recursos disponibles en la familia o en la comunidad. A los alumnos más pobres se les suele ofrecer formación en alfabetismo y aritmética básica, en vez de un currículo más amplio. Si tienen una pizca de suerte, se les deriva a cursos «vocacionales» que les hacen dejar la escuela para integrarse en los oficios. Por su parte, las escuelas privadas y las escuelas públicas bien dotadas de los barrios pudientes probablemente posean unas instalaciones y unas expectativas orientadas en última instancia hacia la educación superior, de modo que

contribuyen a la extensión y a la profundización de las redes de poder y de influencia para la clase gobernante. Los más poderosos obtienen una educación mejor porque pueden pagársela, se asignan más recursos para su educación. Se esperan mayores resultados y se proveen los medios para conseguirlos. Así es como, en un sentido institucional, la propia educación crea un sistema de exclusión basado en la clase social.[7]

Una versión más suave de este proceso de selección social consistiría en asimilar a los alumnos «brillantes» de clase trabajadora dentro del sistema de estatus. Si te va bien en la escuela, si rindes de acuerdo con los términos medidos a través de sus temas académicos y sus formas de conducta, tú también podrás triunfar y conseguir un empleo asalariado que hasta te haga salir de la adscripción de clase de tus padres. En realidad, eso sí, la movilidad social o la asimilación con una nueva clase social solo llegan a producirse en el caso de estudiantes excepcionalmente motivados, como los hijos de unos padres inmigrantes tenazmente decididos a que sus vástagos mejoren su posición en la vida.

Sin embargo, en líneas generales, también los sistemas asimilacionistas reproducen la posición de clase social generación tras generación. Las razones son tanto materiales como culturales e institucionales. Si no te crías en un hogar lleno de libros y de periódicos donde la gente lee mucho, si tu familia habla una lengua o un dialecto distinto de la «forma estándar» de la lengua utilizada en el currículo, si la manera de hablar y de pensar de tu familia acerca del mundo es contextual y narrativa en vez de abstracta y conceptual –por citar solo unas cuantas de las brechas posibles entre la escuela y el hogar–, en tales casos la escuela a menudo te presentará unos retos seguramente insuperables.[8] Y cuando fracases, cuando no logres asimilarte a su cultura, el sistema te dirá –o, de una forma aún más conveniente para ese sistema, tú te dirás a ti mismo– que solo te puedes echar la culpa a ti mismo. No fuiste lo bastante listo para tener éxito, aunque la escuela te ofreció la oportunidad. [Véase newlearningonline.com: Bowles and Gintis on Schooling in the United States.] [La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. 2.ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1985.]

Lugar

La localización es otro aspecto de la diferencia material. Localizaciones geográficas diferentes –distintos barrios de una ciudad, ubicación rural o remota frente a urbana, diversas regiones dentro de un mismo país, país desarrollado o país en vías de desarrollo…– ofrecen oportunidades diferentes. Por tanto, lo local es un factor determinante de la calidad y de la profundidad de los recursos materiales y culturales disponibles –educación, salud, bibliotecas, parques, museos, acceso a los medios de comunicación, etc.–.

La migración es una forma de cambiar de lugar, ya sea una corta distancia desde el campo hasta la ciudad, ya sea un largo viaje de un rincón a otro del mundo. Muchas personas que migran se desplazan porque buscan mejores oportunidades de trabajo o mejores opciones de escolarización y, por tanto, mejores oportunidades sociales para sus hijos. No obstante, los países receptores imponen unas limitaciones muy estrictas al flujo migratorio. Incluso aunque se consiga migrar, echar raíces en la nueva ubicación puede vivirse como un proceso de asimilación o de cambio personal –por ejemplo, de lengua y cultura materna– para llegar a encajar.

Familia

Las circunstancias familiares también contribuyen a las condiciones materiales de la vida diaria. En una modernidad temprana, la forma ideal y típica de familia era la nuclear tradicional –madre, padre y unos cuantos hijos–. El padre trabajaba para ganar un salario suficiente para mantener a las personas que «dependían» de él. La madre hacía en casa todo el trabajo doméstico de forma totalmente gratis. Pero cada vez más mujeres comenzaron a trabajar para conseguir ingresos adicionales para la familia. Otros tipos de familia nunca fueron vistos con buenos ojos, o bien resultaron difíciles de manejar en esa modernidad temprana. Las familias extensas, como las de los inmigrantes o las

de los grupos indígenas, no eran fáciles de apoyar porque las formas físicas de vivienda y las oportunidades de trabajo disperso las hacían difíciles de mantener. Normalmente, las familias monoparentales eran el resultado de la muerte de uno de los padres, o de lo que se veía como la inmoralidad del sexo extramatrimonial (y a las madres solteras se las animaba a dar en adopción a sus hijos), o de un fenómeno entonces estigmatizado y relativamente raro como el divorcio. La monogamia en serie no era vista con buenos ojos, pues se suponía que el matrimonio tenía que ser para toda la vida. Las relaciones sexuales en paralelo tenían que ser clandestinas y eran condenadas como adúlteras. Los matrimonios de hecho eran raros. A las familias mezcladas en las que los hermanos tenían padres de diferentes matrimonios se las tenía como anómalas y disfuncionales. La poligamia, tal y como la practicaban algunos grupos fundamentalistas cristianos y los musulmanes, estaba tan alejada de la conciencia pública que resultaba casi inimaginable. El matrimonio y la paternidad entre personas del mismo sexo era algo inaudito.

Las realidades de la vida familiar resultaban siempre más complejas que el ideal nuclear tradicional. Sin embargo, las diferencias se trataban mediante procesos de exclusión social y de asimilación cultural. Se aplicaba una presión continua a favor de la conformidad con la norma simbólica. Los niños de familias que no se ajustaban a la norma a veces podían sufrir en contextos públicos; por ejemplo, siendo objeto de burlas en la escuela. También podrían verse en desventaja dependiendo de la cultura peculiar de su vida familiar: si en casa se hablaba o no la lengua nacional o la lengua utilizada para la instrucción; si tenían acceso o no a recursos en el hogar (juguetes, libros o viajes que les aportaban una experiencia más amplia del mundo), o si su familia podía o no aportarles en casa un capital cultural (maneras de hablar, de pensar, aspiraciones y expectativas) que se engranase adecuadamente con la cultura de la escuela y su currículo–. [Véase newlearningonline.com: What Sissy Juppe Didn’t Know about Horses.] [Tiempos difíciles. Madrid: Alianza, 2013.]

Dimensión 2: atributos corporales

Las diferencias corporales incluyen un aspecto físico (las realidades prácticas del cuerpo de una persona) y uno cultural (los significados simbólicos asignados por una persona, o por los demás, a su cuerpo).

Edad

La edad es un factor determinante de las capacidades corporales y mentales, así como de las formas relevantes y apropiadas de aprendizaje.

Desde el nacimiento hasta aproximadamente la edad de 2 o 3 años, los niños dependen por completo de sus padres y cuidadores. Al nacer, los humanos no disponen de un sentido claro de las relaciones de su cuerpo con el entorno que los rodea, ni siquiera de la capacidad de ver los objetos con claridad. Durante los primeros meses de vida, sus principales actividades son simples y guiadas por reflejos, como chupar, tocar y agarrar. Gradualmente se irán convirtiendo en actividades más complejas, volitivas: agitar un juguete o buscar un objeto escondido, sabiendo que puede existir a pesar de que no esté visible. El bebé llega a entender que existe una distinción entre su cuerpo y el mundo externo a él. En estos primeros años todo lo que el bebé aprende es por medio de la inmersión en un contexto de aprendizaje informal. Así es como aprenden a ver, caminar y hablar. Al término de los 2 años, el bebé ya habrá adquirido un sistema de representación del mundo para sí mismo –utilizando el lenguaje y otros símbolos–.[9]

Desde los 2 o 3 años, los niños desarrollan unas buenas habilidades motoras, comienzan a relacionarse con sus iguales dentro de un contexto social y aprenden a expresarse gracias a los procesos simbólicos de la comunicación. El habla egocéntrica, el hablar consigo mismos en una especie de monólogo, ya refleja una forma de pensar sobre el mundo y de entenderlo. El niño puede creer que el mundo natural ha sido hecho por la gente y que todo el mundo comparte sus sentimientos, deseos y percepciones. Por ejemplo, cuando se tapa los ojos, el

niño cree que nadie puede verlo. Y tampoco es capaz de distinguir entre el símbolo y lo simbolizado, o entre la palabra y la cosa. En lo que se refiere a las representaciones visuales, los niños comienzan a representar el significado en este periodo sin establecer una distinción entre escribir y dibujar, y comenzarán a separar gradualmente ambos modos a medida que vayan entrando en el entorno educativo formal de la educación infantil temprana.[10]

Desde alrededor de los 6 años hasta los 12, en las sociedades modernas los niños asisten a la escuela primaria o elemental. Las habilidades motoras se refinan. Las capacidades cognitivas crecen y se desarrollan progresivamente. Los niños adquieren la capacidad de clasificar y ordenar, y llegan a darse cuenta de que una cosa que tenga las mismas propiedades que otra puede presentarse bajo diferentes manifestaciones. Se trata del inicio de los procesos de pensamiento lógico, solución de problemas y capacidad para crear y aplicar conceptos abstractos –generalizando pensamientos que se entrecruzan en diversos sitios e instancias, y dando nombre a esos pensamientos mediante conceptos–. También desarrollan la capacidad de ver algo desde la perspectiva de otra persona y de darse cuenta de que sus propias perspectivas son solo eso, y no necesariamente la verdad absoluta.[11] Predominan las amistades del mismo sexo, y algunos niños (sobre todo las chicas) alcanzan la pubertad o la adolescencia hacia el final de este periodo.

Desde los 12 a los 17 años, la mayoría de los jóvenes acuden a la escuela secundaria y el bachillerato y se encuentran en un periodo de transición a medida que van pasando de la conducta infantil a la adulta, asumiendo una mayor responsabilidad social. Se hallan en un punto intermedio, ambivalente y contradictorio, de dependencia, con unas expectativas de madurez crecientes. A esta presión se le añade la pubertad y el desarrollo de la sexualidad adulta. Surgen presiones grupales entre iguales –la necesidad de pertenencia y de formarse una identidad que esté en consonancia con dicho sentido de pertenencia–. Desde el punto de vista cognitivo, la gente joven de estas edades desarrolla capacidades para la lógica formal (inducción y deducción), para concebir de forma abstracta, para evaluar intereses y perspectivas de forma crítica, para actuar por vías que tengan un impacto mayor sobre el mundo y para asumir la responsabilidad de tales acciones. [Véase newlearningonline. com:

Piaget’s Stages of Child Development.]

Entre los 15 y los 21 años los jóvenes adultos viven una serie de ritos de paso que al final los marcarán como adultos: salen de la escuela, votan, se sacan el carnet de conducir y pueden comprar alcohol y cigarrillos. Desde entonces hasta aproximadamente los 40 años, normalmente pasan por un periodo de adultez temprana durante el cual probablemente completen su educación (como la educación profesional y la universitaria), comiencen a trabajar e inicien su propia vida familiar.

Entre los 40 y los 60 años, más o menos, estos adultos continúan trabajando, aunque ahora están más libres de responsabilidades para con los niños. El aprendizaje formal puede seguir a lo largo de toda la adultez, pero cuando se da, sus espacios y sus dinámicas son totalmente diferentes del aprendizaje infantil.

Desde alrededor de los 60 años las personas pueden empezar a retirarse del trabajo a tiempo completo, viviendo la vida con independencia al principio, pero con mayor dependencia según se van haciendo más mayores, y en entornos cada vez más de apoyo e incluso casi de asistencia médica.

Estas transiciones de edad son características de la modernidad. En las sociedades anteriores, en el cuidado de los niños se veía implicado un número de personas mayor que solo la madre que está en casa o el especialista en atención infantil. El aprendizaje se producía en un contexto social donde había muchos adultos involucrados, y no en una institución especializada –primero la guardería y después la escuela– diseñada exclusivamente para cuidar de los niños. Los niños tenían que hacer más aportaciones al ser adultos, y hacerlas en edades más tempranas. De hecho, la cultura de la infancia en su formato actual (desde sus juguetes hasta sus patrones de dependencia) es un invento relativamente reciente.

Desde el siglo XIX, aproximadamente, por primera vez en la historia de la humanidad las sociedades modernas comenzaron a establecer a gran escala una serie de distinciones claras de edad que servían para colocar a las personas de diferentes edades en instituciones diseñadas específicamente para cada grupo de edad en el estadio concreto de su trayectoria vital. Está claro que las instituciones de educación formal se sirven de estas separaciones por edad. Normalmente, los bebés son responsabilidad de las madres que no trabajan fuera de casa en el marco de la familia nuclear tradicional, o de las guarderías. Los niños de 3 a 5 años son enviados con frecuencia a entornos educativos para la primera infancia o preescolares. A la edad de 5 años casi todos los niños van al jardín de infancia. Desde los 6 a los 12 años acuden a la escuela primaria o elemental. Entre los 13 y los 17 años asisten a la escuela secundaria e institutos de bachillerato. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño define la infancia como el periodo de la vida que se extiende hasta la edad de los 18 años.[12]

Raza

La raza se refiere a las variaciones fenotípicas, o diferencias en la apariencia física, entre una población humana y otra: color de la piel, rasgos faciales, color y textura del cabello, altura y complexión física. La raíz de esta palabra en inglés hay que buscarla en el vocablo del italiano o del francés antiguo para casta o estirpe, donde el término se utilizó inicialmente para describir subespecies a todo lo largo del mundo natural. La obsesión moderna por las clasificaciones llevó a los científicos del siglo XIX y de principios del XX a dividir a los humanos en distintos grupos raciales, como el «negroide», el «australoide», el «caucasoide» y el «mongoloide».

En la actualidad este tipo de categorizaciones se ven como sospechosas, y el término raza se ha convertido en objeto de controversia.[13] Biólogos y antropólogos debaten sobre la utilidad del término para describir a los grupos de humanos. El agrupamiento por razas se basa en determinados tipos de diversidad genética, cosa que puede parecer obvia, pero no es reflejo de demasiadas

diferencias genéticas importantes subyacentes. De hecho, en la mayoría de las medidas biológicas de la diferencia siempre se da una variación biológica heredada mayor dentro de una misma población (como los grupos sanguíneos o los rangos de altura y de forma corporal) que la variación media entre las diversas poblaciones.

Entre quienes desean usar la raza como categoría biológica se ha dado una considerable controversia sobre cuántas razas tendría que haber y sobre dónde termina una raza y dónde empieza la siguiente. Por cierto, uno de los factores que sirve para confundir aún más el concepto de raza estriba en el extraordinario abanico de movimientos globales de la especie y la extensión de los cruces, mucho mayor que el periodo tan reducido de existencia de los humanos modernos como especie.[14] Ninguna población humana ha estado separada durante más de unos cuantos miles de generaciones –lo que es un periodo lo suficientemente largo como para que surjan variaciones biológicas significativas a través de procesos de selección natural–. De hecho, si tomamos nuestro linaje biológico como dos pirámides que se cruzan, una en la que tú te encuentras en lo alto de la pirámide (con dos padres, cuatro abuelos, ocho bisabuelos) y otra en la que una «Eva» ancestral formaba parte de una pequeña población de la que emergió la especie (pero que tuvo muchos hijos, muchos nietos y muchos biznietos), la familia humana se encuentra tan estrechamente relacionada entre sí a lo largo de los pocos miles de generaciones de su existencia que nadie en la actualidad puede considerarse como primo de más del grado 50.[15]

Incluso aunque la raza no sea una categoría biológica particularmente útil, las diferencias reconocibles que describe han estado ampliamente presentes en nuestra imaginación social. Estas diferencias se han asociado con las diversas situaciones y estadios de la civilización y del progreso, así como con diferentes capacidades humanas y diferentes niveles de la inteligencia adquirida. Se han usado para justificar el imperialismo como la «responsabilidad del hombre blanco» a la hora de conducir a las razas de color a un nivel más alto de civilización. Han sido utilizadas para convertir en razonables los resultados desiguales de la escolarización –si a los negros no les va bien en las escuelas, como población estadísticamente medible, tiene que ser el resultado de su inteligencia innata, según reza el argumentario, y eso significa que el problema

no puede ser resuelto cambiando las condiciones educativas o sociales–.[16]

En todos estos sentidos, la «raza» resulta muy real. Se trata de un constructo histórico y cultural que produce unos efectos muy prácticos. Está claro que a menudo se convierte en la base de un marco interpretativo o visión del mundo que hoy conocemos como racismo. El racismo es una ideología que atribuye importancia causal, social, cultural e histórica a las diferencias biológicas entre los grupos. Se puede presentar como explícito en forma de afirmaciones peyorativas o negativas, o como implícito en las visiones del mundo y en las estructuras sociales que tienen el efecto de reproducir los patrones de exclusión y de desigualdad para las poblaciones marcadas por su diferencia visible.

En la época moderna la ideología racista ha sido utilizada para justificar las prácticas excluyentes. El apartheid creó patrias nativas separadas para los negros en Sudáfrica.[17] La esclavitud en los Estados Unidos antes de la Guerra Civil creó una clase específica de gente marcada por el color de su piel que podía ser comprada y vendida como propiedad. Tras la Guerra Civil, la segregación racial institucionalizó esa ciudadanía de segunda clase de los antiguos esclavos.[18] Los pueblos indígenas de Australia se vieron confinados en asentamientos de misiones en las fases iniciales de colonización de los pueblos indígenas de Australia. Antes de eso, la «línea negra» se estableció para eliminar a los indígenas de Tasmania.[19] Todos ellos son ejemplos de las formas más extremas de exclusión racista, entre las que en el siglo XX se incluyeron el genocidio armenio de 1915, el proyecto nazi de exterminación de la «raza» judía en Europa entre 1933 y 1945, y el genocidio ruandés de 1994. [Véase newlearningonline.com: Apartheid Education.]

A veces también se han llevado a la práctica planes asimilacionistas racistas, como la retirada de los niños aborígenes australianos de padres mestizos de su entorno familiar para entregarlos a familias adoptivas blancas, bajo la suposición de que era posible «eliminar» sus características indígenas –es decir, que sus características raciales irían desapareciendo progresivamente a medida que las generaciones futuras se fueran casando con blancos–.[20]

Figura 5.5. Foto de una escuela australiana tomada en 1896, varios años antes de que la segregación se instaurara en ella.

Sexo y sexualidad

El sexo es la diferencia biológicamente heredada entre hembra y macho. En el reino animal, las criaturas de sexo femenino normalmente producen la mayor de las dos células reproductivas. Y el macho aporta la célula más pequeña. Y es la hembra también la que tiene vástagos. En los humanos, las mujeres tienen dos cromosomas X; un sistema reproductor que consta de vagina, clítoris, útero y trompas de Falopio; predominio de las hormonas estrógenos y progesterona; y, tras la pubertad, un ciclo menstrual, mamas, un físico más pequeño que los hombres y una forma corporal global distintiva. Los hombres tienen un cromosoma X y un cromosoma Y; un sistema reproductor que consta de pene y testículos; predominio de la hormona testosterona; y, tras la pubertad, bello facial y corporal, una voz más grave, un físico mayor que el de las mujeres, menos grasa que ellas y una forma corporal distintiva. Las chicas llegan a la pubertad unos cuantos años antes que los chicos, y las capacidades reproductoras de las mujeres acaban antes que las de los hombres, en la menopausia.[21]

También se dan diferencias de conducta entre hombres y mujeres, pero cuesta determinar hasta qué punto pueden ser resultado de la herencia biológica (sexo) o de una adquisición cultural (género). La gran variación en las inclinaciones humanas y en los atributos sociales dentro de cada sexo, a todo lo ancho y largo de cada sociedad diferente y entre todas ellas, sugiere que los factores culturales tienen más peso, y que incluso pueden superar a los factores biológicos.

Hasta hace muy poco, las sociedades modernas se mostraban reacias a tomar en consideración las diferencias de sexo más allá de la simple dicotomía macho-hembra. Por ejemplo, cuando una persona poseía una combinación de órganos

sexuales masculinos y femeninos, este hecho exigía el planteamiento de «una-cosa-o-la-otra» para poder asignarle un sexo.[22]

La bipolaridad de los roles de género durante las primeras épocas modernas también sirvió para excluir los cambios de sexo, que se han vuelto más comunes en tiempos recientes. En el pasado, la heterosexualidad era considerada como la norma, sobre la premisa de que la atracción mutua y el emparejamiento entre lo masculino y lo femenino era lo natural. Las personas que sentían que no se ajustaban a ese molde predominante de género se encontraban con que no tenían otra alternativa que llevar una vida «normal», reprimiendo su orientación sexual y practicando su sexualidad en lugares recónditos –teniendo que ocultar sus inclinaciones homosexuales o bisexuales «en el armario»–.[23]

Capacidades físicas y mentales

¿Qué implica ser alto o bajo? ¿Qué supone ser «gordo» o «delgado»? ¿Qué es disponer de unas características físicas que puedan ser clasificadas de forma convencional como «belleza» o «fealdad»? ¿Y qué conlleva tener una «discapacidad» de un tipo u otro? Todos estos atributos corporales enmarcan poderosamente la identidad. Un aspecto de este marco es la adscripción cultural, en la que la identidad de una persona se desarrolla en relación con las visiones dominantes acerca de lo que es «normal» o ideal. Otro aspecto es lo físico, o aquello que el cuerpo de una persona, incluyendo su cerebro, puede o no puede hacer.

En los primeros tiempos modernos, los puntos de vista sobre lo «normal» o lo ideal estaban definidos con más claridad de lo que lo están hoy. A las personas cuyas capacidades corporales o mentales estaban muy alejadas de la norma de aptitud corporal y mental se las solía etiquetar con categorías que tenían, o que llegarían a tener, connotaciones peyorativas. A ese tipo de personas se las llamaba tullidos, cojos, tarados, sordos, mudos, ciegos, dementes, locos, bobos,

idiotas o imbéciles. Se establecieron unas claras separaciones institucionales. No se podía esperar que la gente corporal o mentalmente «subnormal» acudiera a escuelas «normales» ni que trabajara en puestos de trabajo «normales». Se las recluía en el hogar si había disponibilidad de cuidadores a tiempo completo. O se las enviaba a instituciones especiales –escuelas para ciegos, sordos y discapacitados, manicomios para los locos, y «talleres protegidos» para los discapacitados físicos–.[24]

Dimensión 3: diferencias simbólicas

Las diferencias simbólicas surgen de la propensión humana a crear significado. Los humanos crean significados a partir de sus encuentros con el mundo por medio de formas creativamente muy variadas.

Cultura

Dentro del mundo natural, los humanos son las únicas criaturas que construyen símbolos.[25] Tienen la capacidad de imaginarse el mundo y de utilizar estas visiones para orientar sus acciones a remodelar el mundo. La construcción de símbolos está en el corazón mismo de la cultura. Los humanos son seres culturales por naturaleza. Según esta definición, todas las actividades simbólicas podrían ser consideradas como «cultura», incluyendo el lenguaje, el género, la afinidad y la imagen pública. Sin embargo, y de momento, vamos a definir la cultura de forma más restringida, como la nacionalidad, la etnia o el linaje.

El mundo moderno se encuentra geopolíticamente dividido en naciones. El nacionalismo es una ideología y un conjunto de prácticas políticas y culturales que pretende crear personas más o menos homogéneas que encajen bien dentro de los límites de los Estados nación o de los territorios geográficos cubiertos por

la soberanía del Estado. Normalmente, el grupo cultural más poderoso estampa su sello cultural en la identidad nacional. Su lengua o su dialecto se convierten en el idioma oficial. Su relato propio se convierte en el relato de todos los demás. Sus miembros se benefician al obtener un acceso privilegiado al poder político, a los recursos materiales y a los reconocimientos simbólicos.

Normalmente, el término grupo étnico se refiere a las minorías, aunque a los atributos distintivos de las culturas nacionales mayoritarias también se les podría asignar con la misma facilidad la etiqueta de étnicos.[26] Casa bien con las mayorías el hecho de que tengan a su propia cultura como la norma y a la de otros grupos de personas como exótica o diferente. A veces, los grupos étnicos son minorías históricas: pueblos que han vivido en un lugar durante un periodo largo de tiempo junto con el grupo mayoritario actual, pero que han pasado a encontrarse en minoría en algún momento del pasado, cuando se diseñaron o se revisaron las fronteras de la nación moderna; en otras ocasiones, los grupos de una minoría étnica se han formado como resultado de las migraciones.

A los pueblos indígenas, o primeras naciones, no se los suele considerar grupos étnicos a causa del estatus histórico único en cuanto que dueños originales de las tierras y su posición social dentro del moderno Estado nación.[27] Normalmente, los pueblos indígenas se han convertido en minorías en algún momento en el pasado, cuando la conquista imperial o la inmigración de nuevos colonos ha puesto fin a su soberanía exclusiva sobre las tierras. Sobre esta base, plantean demandas justificadas de propiedad continuada en el tiempo sobre las tierras vírgenes y de compensaciones por la pérdida de unas tierras ahora habitadas por las comunidades de los colonos y sus descendientes. También han tendido a adoptar formas de vida muy diferentes a las de los invasores y los nuevos colonos, con lo cual han sufrido un gravísimo distanciamiento y desubicación social y una injusticia permanente como consecuencia del encuentro.

El Estado nación moderno adopta dos planteamientos en relación con los grupos étnicos y con los pueblos indígenas. Uno es la separación o exclusión – prohibiendo la inmigración de ciertos grupos, o confinando a los pueblos

indígenas en reservas o en sus tierras natales, sin derecho a ciudadanía en la nación–.

El otro planteamiento consiste en insistir en su asimilación. Una condición para unirse a la nación estriba en que el grupo étnico o indígena asuma los atributos culturales del grupo dominante –aprender su lengua y empaparse de sus valores–. Si han de susbsistir determinados rasgos de la identidad étnica o indígena, tendrán que ser confinados al hogar o a la vida privada. [Véase newlearningonline.com: A Missionary School for the Huaorani of Ecuador.]

Lengua

La modernidad trae consigo una menor diversidad lingüística. De las aproximadamente 6000 lenguas ancestrales, muchas han desaparecido a lo largo de los últimos cinco siglos, y la mayoría de las que continúan vivas se ven amenazadas por el dominio de las principales lenguas imperiales en los ámbitos más poderosos del conocimiento, la sociedad y la economía.[28]

La historia de la diversidad lingüística nos habla de innumerables diferencias dialectales (acento, selección de palabras o manera de hablar de un grupo concreto), de registro (variedad de lenguaje usado en un entorno determinado, informal, formal o profesional), de lenguaje social (modo de comunicación dentro de un grupo particular, como el lenguaje social del fútbol o de los ordenadores) y de discurso (lenguaje peculiar propio de un dominio de actividad).[29]

Las sociedades modernas privilegian determinados dialectos, registros, lenguajes sociales y discursos. Algunos son más o menos potentes en el ámbito público. Otros sirven de soporte a formas más o menos poderosas de conocimiento. Y otros cargan con el peso simbólico de representar a grupos sociales y culturales

más o menos marginalizados. [Véase newlearningonline.com: Speaking Properly.]

En las escuelas, los niños pueden verse en desventaja cuando no hablan la lengua de instrucción como su propia lengua materna. O, dada la enorme importancia otorgada al lenguaje escrito en las sociedades modernas, los niños pueden también estar en desventaja si proceden de comunidades de habla que no disponen de acceso sustancial o no conceden un valor significativo a los libros y a lo escrito. Normalmente, los que están en desventaja son hablantes de lenguas de minorías indígenas o de inmigrantes, que hablan la lengua nacional como segunda lengua, o los que son pobres y hablan en un registro de clase trabajadora, que siempre estará más lejos del lenguaje escrito que el habla de la clase media o alta. [Véase newlearningonline.com: William Labov on African-American English Vernacular.]

Una posible «solución» a este problema consiste en abogar por la asimilación, aprender la lengua de la corriente mayoritaria para poder tener éxito. Ahora bien, no deja de ser objeto de controversia si esta solución funciona, o incluso si realmente puede ser efectiva la mayoría de las veces. [Véase newlearningonline.com: Assimilating Migrants.]

Género

En conexión con la biología del sexo, los roles de género son socioculturales, o simbólicos. Son resultado, sobre todo, de procesos de aprendizaje informal o de socialización. Los bebés, cuyas únicas diferencias manifiestas son las biológicas, se visten como niños o niñas, prefigurando los roles arquetípicos adultos asumidos por hombres y mujeres. Las niñas se divierten con muñecas, se visten con delicadeza y juegan a mamás y a casitas. Como mujeres adultas se convertirán en amas de casa o se dedicarán a profesiones que tengan que ver con los cuidados y la educación, como la enfermería, la enseñanza o el trabajo

administrativo. Los chicos interactúan con juguetes de coches y de armas, y practican juegos más violentos que las niñas. Como hombres adultos se convertirán en trabajadores que se aventurarán por esos imponentes mundos públicos de las profesiones y los negocios. Desde el mismo momento en que un bebé desarrolla conciencia humana, pistas e influencias generalizadas le llevan a desarrollar de una manera sutil pero profunda unos hábitos, intereses, comportamientos, posturas y disposiciones de género. No es fácil desentrañar qué es herencia aprendida o socializada y qué herencia biológica relacionada con el sexo.

En una época moderna más temprana, la diferenciación de los roles de género resultaba más directa de lo que hoy en día parece ser. El aprendizaje típico o «normal» de los roles de género era un hecho tan ubicuo y sutil del mundo de la vida que estas diferencias semejaban naturales.[30] Hasta tal extremo estaban definidos con mayor claridad en épocas modernas anteriores y siguen estándolo en la actualidad esos roles de género, que las chicas y las mujeres sienten las emociones de una forma más aguda y están más capacitadas para expresar afecto. Son más sensibles ante las realidades sociales e interpersonales. Los chicos y los hombres tienden a ser dominantes en los entornos sociales y a actuar de manera más agresiva. Es más probable que asuman riesgos. Sus acciones se basan más en una racionalidad instrumental o de medios y fines. Tienen una relación más estrecha con las máquinas y con la tecnología que las chicas y las mujeres. Estas clases de atributos se convierten en la materia de la imagen pública, la conducta, la disposición y la aspiración social tanto masculina como femenina. [Véase newlearningonline.com: Jean-Jacques Rousseau on Sophy’s Education.] [Emilio, o De la educación. Madrid: Alianza, 2005.]

En el pasado, el mundo adulto de los roles de género también adoptó formas estructurales e institucionales claramente diferenciadas. No fue hasta el siglo XX cuando las mujeres pudieron comenzar a votar. Las mujeres, además, ya entrarían a formar parte de la fuerza de trabajo, aunque como norma general solo si eran pobres o hasta que se casasen o tuvieran hijos. Los hombres, en cambio, sí que se construían sus propias carreras para toda la vida, y sus trabajos reportaban sueldos más altos.

Con frecuencia las escuelas estaban separadas por sexos, sobre todo en el caso de las de secundaria, y se enseñaban materias apropiadas para los destinos sociales de chicos y chicas –habilidades comerciales en las escuelas masculinas, y tareas del hogar o economía doméstica en las escuelas femeninas, por ejemplo–. Se podía esperar que un grupo de élite de chicos pasara a la educación superior para entrar a formar parte de alguna de las profesiones masculinas. Y las chicas, probablemente, irían a formarse como enfermeras o secretarias. La docencia era sobre todo una profesión de bajo estatus, para mujeres. [Véase newlearningonline.com: Catharine Beecher on the Role of Women as Teachers.]

Los roles de género en el hogar moderno acabaron definiéndose alrededor de la familia nuclear tradicional, con el padre trabajando en el mercado laboral y la madre haciendo el trabajo doméstico no retribuido y cuidando de esos dos y pico de hijos por matrimonio que devino la norma. Nunca antes se había visto el ámbito privado del hogar y de las mujeres tan dramáticamente segregado del ámbito público. A las mujeres se las ubicó en aislamiento con sus hijos biológicos directos, de modo que permanecieron en espacios separados de la gente, a menudo llevando a cabo sus tareas domésticas con muy poca o nula ayuda por parte de sus maridos, y con escasa o con ninguna implicación social en ese mundo más extenso que los maridos vivían en el trabajo.

Cuando el marido llegaba a casa, lo primero que hacía era dejar muy claro quién era el jefe como cabeza de la familia nuclear tradicional. El tono tan habitualmente autoritario de la familia nuclear tradicional no resultaba muy diferente del que se podía encontrar en los ámbitos públicos del trabajo y de la ciudadanía. De la mayoría de los maridos se esperaba que fueran dóciles en estos espacios públicos. Pero cuando regresaban a casa, estos mismos maridos se transformaban en jefes de la unidad familiar y asumían en su seno una postura autoritaria. De las esposas y de los hijos se esperaba que aceptaran las órdenes de sus maridos. En otras palabras, la vida familiar se desarrollaba por medio de una más de esas relaciones de «ordeno y mando» y de sumisión tan típicas de aquellos tiempos.

A los procesos culturales e institucionales de exclusión en las relaciones modernas de género se los conoce como sexismo. El sexismo es una ideología y un conjunto de prácticas que asigna naturalidad e inevitabilidad a las diferencias en los roles de género que van asociadas con las diferencias sexuales. Su efecto es el de justificar y perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres. De una forma muy interesada, el sexismo comienza con las realidades corporales de las diferencias de sexo, y luego pasa a convertir en naturales las prácticas culturales de los roles de género y sus resultados desiguales. Es como si las desigualdades fueran inevitables porque son naturales. Y el efecto será la exclusión de las mujeres del ámbito público y de los ámbitos de poder que son el dominio tradicional de los hombres. Sin embargo, cuando separamos las realidades corporales subyacentes de la construcción cultural de los roles de género en el mundo de la vida, las desigualdades que se han asociado históricamente con los roles de género ya no se nos aparecen ni como inevitables ni como naturales. No puede existir ninguna justificación biológica para los patrones de exclusión. [Véase newlearningonline.com: Mary Wollstonecraft on the Rights of Woman.] [Trad. cast.: Vindicación de los derechos de la mujer. Madrid: Cátedra, 2000.]

A veces los roles de género parecen estar tan fuertemente arraigados que la desigualdad que encierran se nos muestra casi como insuperable. La única vía de éxito para una mujer en un mundo de hombres parece consistir en hacerse como ellos –centrarse en su carrera profesional a expensas de la vida doméstica, o actuar como un hombre asumiendo riesgos y aplicando la racionalidad de medios y fines–. En otras palabras, la única alternativa a la segregación es la asimilación. Si no quiere verse excluida de un mundo dominado por los roles de género masculinos, la mujer tendrá que asimilar al menos algunos de los atributos del rol de género masculino. [Véase newlearningonline.com: Simone de Beauvoir, The Second Sex.] [Trad. cast.: El segundo sexo. Madrid: Cátedra, 2005.]

Marcos alternativos de la sexualidad más allá de la norma bipolar de lo masculino y lo femenino cuestionan los roles tradicionales de género. Por ejemplo, a veces los hombres y las mujeres homosexuales adoptan aspectos de

los roles de género masculinos o femeninos típicos de su sexo. Y a veces no. Sin embargo, las personas homosexuales que vivían fuera de la bipolaridad convencional de lo masculino-femenino de las primeras épocas modernas sufrían la presión de los procesos de exclusión y de asimilación para adoptar los roles convencionales de género. Si no se ajustaban, se enfrentaban a esa cultura dominante de la homofobia o del miedo y del desprecio a la homosexualidad.

Afinidad e imagen

Tú eres quien y con lo que te asocias. Eres la persona que te imaginas y que te preparas para ser. A pesar de las presiones a favor de la homogeneidad en la época moderna temprana, las diferencias de afinidad y de imagen siempre han sido constantes. Siempre se han dado variaciones en las creencias religiosas, de una religión principal a otra, de una denominación a otra, y de gentes que creen que hay un solo dios o varios dioses a agnósticos que no saben ni les importa que haya un dios, o a ateos que tienen muy claro que no existe ningún dios. Hay grandes diferencias en los puntos de vista políticos, expresados implícitamente a través del marco ideológico de una persona acerca del mundo, o explícitamente a través de la simpatía hacia una opción política o de la adscripción a una organización de tipo político. Hay enormes variaciones entre las clases de gente que pertenecen a diferentes tipos de organizaciones (socios de equipos de fútbol comparados con los miembros de un club de golf, por ejemplo) o cuyos intereses y entusiasmos difieren, como por ejemplo sus aficiones o sus actividades de ocio preferidas. Hay diferencias en la cultura de los pares dentro y entre grupos. Y hay diferentes tipos de personalidad, como los introvertidos o los extrovertidos.

La manera en que la primera época moderna se planteó estos tipos de diferencias fue ver la afinidad o la imagen como una cuestión en esencia privada. Lo que tú pienses es cosa tuya, y será mejor que no lo expreses en público. «Nunca hables de religión o de política», dice el viejo adagio. Lo que hagas con tu tiempo libre es asunto tuyo. Este tipo de diferencia, se pensaba, era mejor dejarla en casa y no llevársela al trabajo o a la escuela.

Reconocimiento: tiempos más recientes

En particular desde mediados del siglo XX, las ideologías y las prácticas de segregación y de asimilación han sido cuestionadas y, con ello, su suposición compartida de que los miembros de un grupo social que funcione bien deberían ser más o menos idénticos. Muchas de las formas más perceptibles de estricta segregación institucional han sido impugnadas –la segregación racial o el apartheid, la definición estricta de trabajos y de roles masculinos y femeninos y la separación institucional entre personas capacitadas y discapacitadas, entre otras–. Los discursos y las prácticas del sexismo, el racismo, la homofobia y la discriminación han pasado a ser considerados inaceptables. Tratados universales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de las Naciones Unidas, crean una base conceptual y legal internacional para los derechos humanos. Estos cambios son resultado, en parte, de la protesta política y del cambio institucional. También son consecuencia de las condiciones sociales en mutación y de los cambios de valores.

Al principio, el alejamiento respecto de la segregación y de la asimilación es cauto, un paso en la dirección del reconocimiento de las diferencias. En vez de hacer como si no existieran, de esperar a que desaparezcan por sí solas o de intentar hacerlas desaparecer, lo que se hará será reconocer las diferencias y, si acaso, tomar algunas medidas mínimas para tratar de conseguir unos resultados más equitativos.[31]

A veces, el proceso de reconocimiento no es más que eso. La gente llega a aceptar en público que se dan grandes diferencias en la forma en que los demás viven, hablan y piensan dentro de sus respectivos mundos de la vida cotidianos. Pero puede que se atreva a ir un poco más allá y acabe diciendo, como los franceses, laissez-faire, o «dejémosles hacer». No hace falta hacer mucho más. Si las diferencias tienen vida propia, lo mejor que se puede hacer es dejarlas a su aire. Un defensor del laissez-faire podría decir: «Soy feliz con mi estilo de vida y

con que tú parezcas igualmente feliz con el tuyo. Por tanto, dejemos las cosas como están. Yo no voy a entrometerme en tu mundo si tú tampoco interfieres en el mío. Si tengo una opinión propia sobre tu estilo de vida, me la guardaré para mí».

Este planteamiento respecto de la diferencia la mayoría de las veces casa muy bien con el cambio desde lo que hemos llamado educación didáctica auténtica. La enseñanza auténtica trata de conectar el currículo con las experiencias de los que aprenden, sin cuestionarlas por fuerza. Y su efecto más frecuente, sea por accidente o por diseño específico, tiene que ver con muy poco cambio, si es que hay alguno, en las condiciones de vida de la gente. Entonces, ¿cómo se nos presentan los diferentes atributos del que aprende en los estadios iniciales de su reconocimiento? ¿Y qué hacen las escuelas y los profesores con esas diferencias?

Dimensión 1: condiciones materiales

Clase social

En la era del posfordismo y del neoliberalismo ocurren cambios complejos en la dinámica de las clases sociales. En los países en desarrollo, muchos de los más pobres siguen siendo tremendamente pobres. Algunos emigran a las ciudades, encuentran trabajo y se convierten en algo menos pobres. O siguen siendo pobres de maneras muy diferentes, quizás obteniendo unos ingresos mayores que los que conseguían como campesinos, pero viviendo ahora en suburbios miserables en vez de en sus poblados, donde podían cultivar parte de su propia alimentación y llevar una vida más saludable. En el mundo desarrollado, gran parte de la gente pobre pasa a ser ligeramente menos pobre y adquiere algunos de los inventos de la sociedad de consumo –teléfonos móviles, televisores y cosas por el estilo–. Por su parte, los que ya eran muy pudientes se vuelven aún mucho más ricos, y la brecha entre los que tienen y los que no tienen se

acrecienta.[32]

Las aguas de las clases sociales se enturbian cada vez más a medida que se van creando distinciones de estatus cada vez más sutiles. Una de esas distinciones se da entre los puestos de trabajo de la nueva economía y los viejos trabajos que en el capítulo 3 caracterizamos como fordismo. En muchas de esas ocupaciones de la nueva economía, la ética del posfordismo otorga a cada cual un cierto grado de responsabilidad en su propio trabajo. Los barrios bien definidos y diferenciados por clases de la ciudad moderna acaban entremezclándose más. Los suburbios de clase trabajadora del interior de las ciudades se aburguesan incluso aunque siga habiendo bolsas de pobreza. El nuevo trabajador pobre se muda a suburbios más alejados, donde el nivel de su pobreza no resulte tan obvio. Y entonces el nivel de pobreza se manifiesta en la presión cotidiana de los costes de transporte y de los pagos de la hipoteca. Por toda la ciudad y sus alrededores, la pobreza relativa y la riqueza comparativa están cada vez más yuxtapuestas, codo con codo. Cada vez más se acepta que la ventaja y la desventaja material ya no es una mera cuestión de clase social, sino la intersección o el revestimiento de la clase social con la raza, la cultura, la discapacidad, el género y demás marcadores de la diferencia.

Según se desmantela el Estado del bienestar, se va adoptando cada vez más un planteamiento de laissez-faire en relación con las diferencias de clase social. Si hay que solucionar el problema de la pobreza, se supone que serán los propios pobres los que arreglen su problema por sí mismos, asumiendo mayores responsabilidades sobre su propio bienestar. Cada vez se vuelve más difícil obtener apoyo económico del Estado si no tienes un empleo estable. Se trata de presionar a la gente para que vuelva a trabajar; puede que la paga sea exigua y las condiciones de trabajo duras, pero la pobreza de esta nueva «clase trabajadora pobre» resulta menos visible que las formas más viejas de pobreza.

La «lucha de clases» de los tiempos modernos anteriores también decae. La ola de las revoluciones, desde la Revolución bolchevique en la Rusia de 1917 hasta la victoria comunista de 1975 en Vietnam del Sur, llegó a su fin cuando los

Estados comunistas clásicos o bien se derrumbaron, o bien se reinventaron introduciendo mecanismos de mercado en sus regímenes de partido único. En el mundo capitalista, la afiliación a los sindicatos disminuyó y las huelgas decayeron. No obstante, las tensiones de la desigualdad de clase nunca llegaron a hundirse muy por debajo de la superficie de la sociedad, ni siquiera a pesar de que los signos de la pobreza aparecieran expresados de manera tangencial por medio de tasas elevadas de criminalidad, violencia y abuso de drogas.

La quiescencia política de las capas menos favorecidas a lo largo de este periodo probablemente sea consecuencia del consumismo. Los anuncios prometen que las prendas de vestir, los cosméticos, los aparatos electrónicos o los coches supondrán una mejora en la vida, incluso a pesar de la evidencia de que los productos que los pobres pueden permitirse tienden a ser baratos y de mala calidad. Las diferenciaciones sociales de clase son más sutilmente culturales de lo que eran antes –o sea, entre quienes pueden permitirse el consumo de marcas y productos que confieren prestigio y quienes no pueden en absoluto–. En los países desarrollados los pobres dedican más tiempo a ir de compras en busca de los productos que puedan consumir, o a pagar por las prácticas deportivas con que llenan su tiempo libre. No parece que centren su atención, como sí hicieron durante el siglo XX, en acciones de oposición a las estructuras de la desigualdad de clases –las clásicas luchas sindicales o las revoluciones comunistas en las que los trabajadores se hacen con el Estado y el Estado asume el control de los centros de trabajo–.

La nueva desigualdad no requiere de un Estado totalitario que imponga orden y mantenga el statu quo. Los trabajadores con peores salarios y los pobres se quedan tranquilos, porque han interiorizado los sueños del consumismo. La mano dura del jefe fordista y del Estado nacionalista ha sido reemplazada por el poder blando del despliegue publicitario, las marcas como estilo de vida, el ocio de baja calidad, la identificación con los clubes deportivos y los medios de comunicación basura.

Esta situación genera nuevas complejidades para las escuelas. ¿Están segregando

según líneas de clase más o menos que antes? Una respuesta podría ser «más», puesto que los pudientes envían a sus hijos a escuelas caras. Pero también se podría contestar «menos», cuando la clase social de la gente dentro del alcance geográfico de una escuela puede ser mucho más variada que en el pasado, o cuando los niños de las familias más pobres acuden a la escuela porque les ofrece mayores oportunidades, o cuando la escuela deliberadamente tiene como meta servir a un entorno social más amplio y de una manera más equitativa.

Pese a estos cambios, no parece existir evidencia de que las escuelas estén reduciendo las brechas del mundo de la vida de una manera más eficaz que en el pasado, ni siquiera aunque intenten aplicar planteamientos progresistas o auténticos en su docencia. Probablemente, para las escuelas resulte difícil, imposible a veces, compensar los patrones de ventaja y de desventaja que son consecuencia de la clase social. Pero está claro que la brecha se hace cada vez mayor. Como el conocimiento es un factor cada vez más importante a la hora de asegurar oportunidades económicas, este fracaso por parte de las escuelas ya no es justificable ni mantenible. [Véase newlearningonline.com: Basil Bernstein on Restricted and Elaborated Codes.] [Clases, códigos y control. Madrid: Akal, 1989.]

Lugar

Desde principios del siglo XX, las áreas rurales y alejadas han seguido estando relativamente en desventaja en comparación con las ciudades, dado que sus habitantes tienen en general un acceso reducido a bienes públicos y culturales –como escuelas de calidad, bibliotecas públicas, museos, galerías de arte y toda una gama completa de medios de comunicación–. Sin embargo, nuevas bolsas de desventaja surgen a medida que la simple extensión geográfica de muchas ciudades se hace mucho más grande. Por ejemplo, quienes viven en la franja suburbana más alejada y no tienen coche, seguramente estarán tan en desventaja como cualquiera que viva en una zona rural en todo lo que concierna a recursos sociales.

Familia

Hoy se aceptan y reconocen las diferencias en los tipos de familia mucho más que durante la época en que predominaba la familia nuclear tradicional. Hay menos presión para someterse a la norma de la familia nuclear. Es más, entre los hogares, la familia nuclear se ha convertido en una forma minoritaria. Junto a ella se dan familias monoparentales, familias extensas y, dadas las tasas de divorcios y de nuevos casamientos, familias mixtas.

Los cambios en las relaciones de género también transforman la familia, incluida la nuclear tradicional. A medida que un mayor número de mujeres trabaja y que el sexismo se considera inaceptable, se espera cada vez más que los hombres compartan el peso de la crianza de los hijos y del trabajo doméstico. El mando del marido en el hogar se ve reemplazado por la toma de decisiones compartida entre hombres y mujeres como socios iguales. Los padres tradicionalmente autoritarios, y más en concreto la figura paterna, se ven desplazados por prácticas de crianza cada vez más permisivas, que dan a los hijos más autonomía para formarse sus propias ideas sobre las cosas. El rudo poder del castigo corporal es sustituido por formas más blandas de disciplina persuasiva. [Véase newlearningonline.com: Dr Spock on Permissive Child Rearing.]

Para los tradicionalistas, estos cambios resultan alarmantes. En lugar de entornos familiares que reafirman a los niños o liberan a las mujeres, ellos lo que ven son valores en desintegración, hijos rebeldes y familias disfuncionales. Suspiran llenos de nostalgia por aquellos días en que había normas directas de autoridad paterna y roles de género claramente diferenciados.

Dimensión 2: atributos corporales

Edad

A lo largo del siglo XX irá surgiendo un reconocimiento más preciso de las diferencias de edad. Estas pasarán a estar claramente delineadas e institucionalizadas con rigidez. Los grupos de edad comienzan a comportarse de maneras distintas y novedosas.

Parte de esto no es más que la consecuencia de unas relaciones de género cambiantes. La «madre-que-se-queda-en-casa» de la familia nuclear tradicional dependía de diferencias complementarias entre sus vástagos; por ejemplo, el nivel de madurez de los mayores y, por consiguiente, su grado de responsabilidad sobre sí mismos y sobre sus hermanos menores. Los padres que trabajan hoy en día mandan a sus hijos a guarderías y centros de atención a la infancia diferenciados por edad. Los niños se pasan más tiempo con otros niños de su misma edad que con niños de edades diferentes. Incluso dentro del hogar, las familias del pasado reciente solían ser más amplias y más diferenciadas por edad que en la actualidad. En todas las partes del mundo las familias de un solo hijo, o de dos como máximo, empiezan a ser las más corrientes, y en China la familia de un solo vástago estuvo implantada por ley hasta 2015.

La cultura de los niños también se calibra con más precisión –juguetes, libros y otros medios van dirigidos a franjas de edad cada vez más estrechas–. Algunas de estas actividades para niños, como los videojuegos, los llevan a formas de abstracción y de cognición que a veces llegan a sorprender a los psicólogos infantiles y hacen descender todavía más lo que se pensaba que ya era el umbral mínimo de ciertos tipos de pensamiento y de identidad. Para estos niños, hacer la vida en la escuela a la manera tradicional resulta aburrido, y si se aburren probablemente se desentenderán o generarán un «problema de disciplina».

Avanzando a través de los niveles de edad, en la actualidad la pubertad se

presenta antes. Los que ya no son niños pero todavía no son adolescentes, es decir, los «preadolescentes», se parecen ahora más a lo que solían ser los adolescentes antes. Sin embargo, al otro extremo de la adolescencia, la gente joven permanece en la escuela durante más tiempo, y por tanto le lleva más tiempo comenzar a contribuir como adulta a la sociedad. Perfectamente puede pasar que una persona joven no consiga un trabajo a tiempo completo hasta bien entrada en los veinte y muchos años, tras acabar un segundo grado orientado a una profesión. Y mientras tanto, seguirán dependiendo de los padres. Dados los costes del alojamiento, a veces siguen viviendo en el hogar familiar incluso después de encontrar trabajo. Y tampoco constituyen los adolescentes y los jóvenes adultos el grupo cultural relativamente homogéneo que fueron en el pasado. Como grupo de edad, estos jóvenes se ven cada vez más fragmentados en función de estilos, intereses e imágenes divergentes.

Estas ambigüedades de dependencia, responsabilidad y valores divergentes crean unas acentuadas crisis de identidad –en torno a la familia y la autoridad institucional, el abuso de drogas o la depresión y el suicidio, por nombrar solo unos pocos de los detonantes más alarmantes–. Nuevos ritos de paso se convierten en tema de contestación entre generaciones y orientaciones de valor opuestas; por ejemplo, el momento y la forma más apropiada para la experiencia sexual, o si consumir tabaco, alcohol y drogas, y cómo y cuándo. Las fases de desarrollo de niño a adulto son más que nunca el resultado de la cultura y de los valores, mucho más que de unos estadios genéricos y predecibles marcados únicamente por el nivel de edad.[33]

Raza

En la segunda mitad del siglo XX, las instituciones sociales y las ideologías que en otros tiempos habían usado el concepto de raza para justificar y perpetuar la desigualdad fueron objeto de cada vez mayores ataques. Los movimientos anticolonialistas se aseguraron con éxito la independencia para países que todavía seguían bajo el mando del imperio. Los movimientos por los derechos civiles protestaron contra el apartheid y la segregación racial, donde un grupo

definido racialmente gozaba de todos los derechos y privilegios a expensas de otro. Por esta vía se ha ido eliminando progresivamente el racismo en sus formas institucionales e ideológicas más explícitas. También se ha ido proscribiendo poco a poco, al menos nominalmente y en la ley, el racismo institucional y verbal.

Ahora bien, el racismo persiste en las actitudes sutilmente excluyentes de los que detentan posiciones privilegiadas y en las realidades institucionales de aquellos grupos distinguibles racialmente que «sucede» que son más pobres y tienen menos acceso a una educación de alta calidad.

De forma correcta unas veces y otras equivocada, las categorías de «raza» siguen siendo utilizadas como legado de la era del racismo. Las culturas persistentes del prejuicio asociado a diferencias visibles y sutiles exclusiones institucionales todavía se tienen que seguir negociando. En este contexto, algunas agencias sociales aún aplican la clasificación por raza para medir si el acceso al empleo o los resultados escolares están mejorando en el caso de minorías definidas racialmente, de pueblos indígenas o de grupos de inmigrantes. Las políticas de «discriminación positiva», de «igualdad de oportunidades», de «desegregación» o integración social, o los «programas de equidad», utilizan todas estas categorías.[34]

Sin embargo, a menudo tanto los que apoyan como los que se oponen al movimiento por los derechos civiles alegan que estas categorías a veces se aplican de maneras poco útiles. Resultan claramente simplistas, ingoran la variedad de experiencias sociales y de privilegios dentro de los grupos distinguibles por raza. Se trata de una forma opresiva de asegurar la equidad, hasta el punto de que a veces originan una ansiedad y un enfado contraproducentes en individuos que no sienten que estén siendo favorecidos ni tratados de forma justa en esa rectificación de la mano de la justicia social. Se crean programas separados que, en nombre de la identidad cultural, lo único que hacen es intensificar la conciencia histórica de la segregación. Y aplican la categoría repleta de errores de «raza» como si las apariencias importaran o como

si pudiéramos permitirnos que todavía siguieran importando. Utiliza la vieja categoría y estarás aceptando el viejo argumento. Como argumentan los más solidarios de estos críticos, el problema real no está tanto en la raza como en los legados del racismo.

Sexo y sexualidad

La segunda mitad del siglo XX se centró menos en la dicotomía masculino-femenino y su patrón bipolar de la atracción supuestamente «natural». Las relaciones sexuales tradicionales se vieron radicalmente desestabilizadas gracias a la amplísima aceptación de la homosexualidad. La combinación masculino-femenino en las relaciones sexuales fue reemplazada por una de tres vectores cuando se añadió la de hombre-hombre y mujer-mujer, y más aún si se añaden las combinaciones de la bisexualidad o la atracción por ambos sexos. Nuevas alternativas sexuales salieron del armario y son cada vez más públicas –en los barrios, en la cultura popular y en la vida cotidiana–. El punto de vista predominante entre los homosexuales es que su sexualidad es una cuestión de biología –de sexo más que de género, una cosa verdaderamente corporal más que principalmente simbólica–. La forma como sienten está en su naturaleza, y no es una cuestión de elección cultural o algo que hubiera podido ser de cualquier otro modo. En paralelo, las instituciones públicas reconocieron más y más la homosexualidad. La homofobia se convirtió en inaceptable en una gama mucho más amplia de entornos sociales. Pero a pesar de esta creciente aceptación de los patrones alternativos del sexo y de la sexualidad, las nuevas comunidades generadas por estos cambios sociales tienden a mantenerse relativamente segregadas en primera instancia.

Capacidades físicas y mentales

En épocas recientes los puntos de vista sobre formas corporales que miden los déficits con relación a una norma –estatura, peso y determinados tipos de

capacidades físicas– se han ido volviendo menos aceptables. Se produce una creciente aceptación de la gama de formas corporales. También se han diseñado programas de acción para permitir un mejor acceso para personas con ciertas clases de discapacidad –ya sea para andar, ver u oír, por ejemplo–. La terminología o las actitudes que etiquetan los rasgos corporales de una persona de acuerdo con prejuicios resultan menos aceptables.

También se reconoce una gama más amplia de discapacidades y su relación con tareas específicas. Más que centrarse solo en la falta de una capacidad física o mental en una área determinada, los educadores tienen que centrarse en las habilidades alternativas que podrían ser convocadas en apoyo de una tarea. Una persona discapacitada es a menudo capaz de hacer un repertorio de cosas de formas diferentes. Antes que clasificar y luego marginar a una persona como discapacitada, la atención se traslada a las condiciones de su capacitación. Las habilidades que sirven de contrapeso son cosas que están por aprender. Por ejemplo, no se da que las escuelas y sus programas docentes permitan unas experiencias de aprendizaje óptimas para alumnos con una gama diversa de capacidades corporales. En este sentido, las propias instituciones sociales, y no las capacidades corporales del individuo, siguen siendo la fuente de la discapacidad. De hecho, la discapacidad es algo que puede ser heredado o adquirido –por accidente o por edad, por ejemplo–.[35]

Al margen de este progreso, personas con discapacidades muy concretas a menudo son consideradas como grupos segregados, y se las clasifica de manera claramente simplista. Y, en relación con el aspecto corporal, existe una visión más sutil y extendida sobre la imagen corporal ideal, que puede llegar a ser extrema y no realista. Esa visión la podemos encontrar de manera generalizada en el «mito de la belleza» promovido por la moda y por los anuncios, y también en la veneración del «cuerpo de deportista».[36]

Dimensión 3: diferencias simbólicas

Cultura

La asimilación cultural nunca llegó a funcionar del todo bien ni, por supuesto, de forma consistente o fiable. Es evidente que la asimilación es un planteamiento algo más abierto que la segregación pura y dura. Pero por cada historia de éxito individual en la que, por ejemplo, a niños inmigrantes les fue bien en la escuela, la evidencia apunta a patrones generales de desventaja educativa entre los estudiantes pertenecientes a «minorías».[37] A pesar de la retórica asimilacionista, el resultado en estos casos siguió desembocando en la exclusión.

La diversidad cultural no es algo que se pueda simplemente erradicar. A pesar de la retórica pública de la asimilación, la herencia cultural siguió siendo la piedra angular de la vida doméstica tanto de los inmigrantes como de los pueblos indígenas. Organizaciones y grupos de presión «étnicos» empezaron a aparecer. En países en los que un número importante de «minorías» tenían derecho al voto, llegaron a convertirse en importantes grupos de presión electoral. No obstante, resulta difícil evitar la sospecha de que una de las razones por las que la asimilación no funcionó es porque sus defensores nunca se la tomaron lo suficientemente en serio. La manera como sucedieron las cosas llevó a un racismo estructural en el cual la asimilación pudo ser perfectamente la teoría (la «oportunidad» prometida), pero la asimilación medida en términos de los mismos resultados sociales ocurrió en contadas excepciones. Los obstáculos fueron demasiado grandes. Muy pocos dentro de los grupos minoritarios se asimilaron en la práctica hasta el punto de lograr la paridad social.

Desde aproximadamente el tercer cuarto del siglo XX contemplamos el surgimiento de políticas y prácticas sociales a las que se podría denominar de forma muy laxa multiculturalismo. Por un lado, las fuertes identidades nacionales y la clara soberanía del Estado, tan características de la era del nacionalismo, se habían visto debilitadas por las fuerzas de la globalización. Por otro, la ideología del laissez-faire del neoliberalismo consintió a los grupos sociales cualquier fórmula de autosuficiencia que pudieran elegir. Por ejemplo, a los grupos étnicos y religiosos se los animó a crear sus propios centros

autogestionados de atención infantil, escuelas y servicios de atención para los mayores.

Por otra parte, las diásporas globales se hacen más estrictamente interconectadas. Hoy en día, puedes ver la televisión por cable o vía satélite de tu país de origen. Puedes permanecer estrechamente implicado en tu esfera política, hasta el punto, en algunos casos, de votar en las elecciones nacionales y mantener una ciudadanía activa en dos Estados: el Estado de tu origen étnico y el Estado de destino al que has emigrado. Puedes estar conectado a través de los medios sociales. Los emigrantes pueden unirse a redes empresariales que tratan de sacar el máximo rendimiento a esas conexiones diaspóricas.

En el caso de los pueblos indígenas, los detalles de la historia resultan algo diferentes, aunque similares en el relato subyacente. Los pueblos indígenas y sus simpatizantes luchan por los derechos sobre la tierra y por un cierto grado de soberanía sobre sus territorios ancestrales. Como respuesta, el Estado neoliberal a veces se muestra favorable a otorgarles un cierto grado de autodeterminación y autogobierno. Mejor que ellos arreglen sus problemas por sí mismos que la opción de que sea el Estado quien tenga que intentar solucionárselos –o eso es lo que sugiere la lógica que hay detrás–. Así pues, el Estado concede unos derechos limitados de propiedad de tierras a los pueblos indígenas, sobre todo sobre zonas en las que aún no se han asentado personas ajenas a los pueblos indígenas. A veces esto se acompaña de concesiones económicas que permiten a estas comunidades automantenerse, como el derecho a regalías por producción minera o el derecho a establecer casinos.[38]

El multiculturalismo y la autodeterminación indígena ya vienen con sus propias limitaciones.[39] Suelen ir unidos a un planteamiento «auténtico» de la educación que permite que los que aprenden expresen su identidad a través de su aprendizaje. Este planteamiento afirma las diferencias, en vez de tratar de excluirlas o de hacerlas desaparecer del aula. En el caso de las diferencias culturales, los alumnos pueden llevar a cabo estudios sobre los países originarios de las comunidades diaspóricas representadas en la clase. Pueden traer a alguien de su familia a las fiestas nacionales –y muestras de sus alimentos, trajes nacionales, danzas y utensilios–. Sin embargo, por muy importante que parezca el gesto de hacer sentir a los alumnos y a sus familias que encajan, ello no aborda necesariamente el problema del acceso, o cómo podría la educación ofrecer a los alumnos de las minorías rutas hacia el poder social y a los recursos materiales. A veces, este tipo de reconocimientos de las diferencias no es más que maquillaje o mera fachada, e incluso condescendencia. Otras veces sirve para crear estereotipos, con lo cual el niño tiene que salir a buscar y encontrar algo en su mundo de la vida lo bastante exótico para colmar la visión de la escuela acerca de las diferencias repletas de curiosos coloridos. Y, finalmente, otras veces crea categorías demasiado netas, simplificando enormemente las complejas realidades de la identidad por vías que pueden ser todo menos útiles.

Programas de acceso a especialistas para grupos definidos según factores demográficos podrían servir para vencer las limitaciones de la afirmación simbólica o de mera fachada, incluyendo el inglés como segunda lengua o programas de educación bilingüe. Estos programas pueden ser valiosos cuando ayudan al grupo para el que fueron diseñados a obtener acceso a los bienes sociales y educativos «predominantes», o a florecer en su diversidad. Sin embargo, pueden ser menos positivos cuando dividen a los grupos y crean barreras para una interacción más amplia, o cuando fijan la vista en una distancia más corta para conseguir resultados «realistas» en el caso de estudiantes en desventaja, o cuando sirven de detonantes para reacciones contraproducentes en las «guerras culturales» por parte de quienes piensan que están siendo abandonados.

Estos programas se atraen también la crítica ruidosa de quienes todavía apoyan la visión asimilacionista o incluso, aunque hoy ya raras veces, la visión explícitamente excluyente. Según proclaman, debe enseñarse nuestra cultura nacional, el canon occidental, las disciplinas establecidas, porque así es como se ayudará a los alumnos a triunfar en la vida. Y así es como impediremos la desintegración social y el tribalismo y crearemos una cultura nacional común y compartida.[40]

Lengua

Las fuerzas de la globalización han tenido dos efectos, en apariencia contradictorios, sobre la diversidad lingüística: por un lado, el multilingüismo se ha convertido en un fenómeno más evidente y necesario, y por otro el inglés se ha convertido en el idioma global dominante a expensas de la visibilidad e importancia de otros idiomas.

El mundo actual es una aparente torre de Babel de multilingüismo –según pasamos por los aeropuertos, cuando leemos las instrucciones que acompañan a

los productos, y en las calles de nuestros barrios cuando los habitantes hablan entre sí en las lenguas en las que se manejan mejor–.[41] Las aulas de las escuelas están llenas de alumnos que hablan una serie de idiomas diferentes en casa –un hecho que los profesores pueden ignorar a costa de perjudicar el aprendizaje de los estudiantes–. Aprender un segundo idioma no es lo mismo que aprender a leer y escribir en la lengua materna. Los alumnos experimentan desventaja cuando llegan a la escuela sin dominar el idioma nacional, si ese es el medio de instrucción. No pueden aprender a leer y a escribir tan fácilmente como los alumnos que hablan en casa ese mismo idioma vehicular. A menudo tampoco les va bien en las materias troncales, como Ciencias o Matemáticas, si no son hablantes nativos del idioma en que se imparten. Por tanto, se diseñan programas especiales de aprendizaje de una segunda lengua o programas bilingües.[42]

Las escuelas muchas veces también enseñan la lengua materna de grupos lingüísticos minoritarios. Los padres pueden enviar a sus hijos a escuelas de la comunidad, ya sea a tiempo completo, en horario extraescolar o en escuelas comunitarias de idiomas de fin de semana. En cualquier caso los objetivos de esa docencia están en su mayoría fijados: conservar su herencia cultural y lingüística, mantener el aprendizaje que ya se ha iniciado en una lengua materna, en vez de tener que empezar de nuevo, y crear oportunidades para que los niños participen en las posibilidades locales y globales en la vida y en el trabajo que las comunidades diaspóricas ofrecen.[43] Si eres hablante nativo de chino o de árabe, por ejemplo, aprender tu lengua formalmente puede abrirte todo tipo de oportunidades en un mundo globalizado.

Los programas de educación bilingüe constituyen otro planteamiento de la diversidad lingüística en donde una parte del currículo se enseña en la lengua materna del que aprende, aun cuando no sea la lengua principal de la sociedad o la lengua de instrucción del centro. La finalidad de los programas bilingües es asegurarse de que el aprendizaje de los alumnos no se ve afectado cuando, por ejemplo, entran en la escuela a mitad de curso tras emigrar desde un país donde estudiaban en otra lengua. Su transición al nuevo idioma principal de instrucción puede hacerse, así, a un ritmo más ajustado a sus necesidades. Estos programas bilingües también se pueden ofrecer al conjunto de la escuela como forma de mantener la lengua del grupo en unos niveles que sean utilizables en contextos

profesionales y formales de conocimiento.[44]

Como en el caso del multiculturalismo, a menudo se produce una reacción vociferante contra el multilingüismo. Los críticos afirman que ralentiza el proceso de asimilación o de integración. Para garantizar que todo el mundo se encuentra inequívocamente en el mismo espacio cívico, todas las señales y comunicaciones públicas deben estar en el idioma nacional principal. Estas son las exigencias del movimiento «Solamente inglés» en los Estados Unidos, un ejemplo típico de esta clase de movimientos. Los miembros de este grupo de presión han llegado a reclamar que se legisle que el inglés sea la lengua oficial de todos los espacios públicos, incluidas las escuelas.[45]

En cierto sentido, difícilmente se podría pensar que esto sea necesario, dado el apabullante dominio global del idioma inglés. Hablado por solo un millón de personas en un pequeño país junto a la costa europea hace tan solo trescientos cincuenta años, en la actualidad es hablado por cerca de una persona de cada cinco en todo el mundo, y la mayoría lo usa como segundo idioma. El inglés domina en internet, la música popular, el cine, los medios de comunicación, la ciencia y el conocimiento académico. Los estudiantes inundan las universidades de los países de habla inglesa para poder estar más cerca del núcleo de esta lengua global de poder.

El precio de todo ello es el hecho objetivo de que las pequeñas lenguas indígenas están despareciendo a un ritmo más rápido que nunca. Hasta los portavoces de las grandes lenguas europeas están preocupados. Los expertos lingüistas de la Académie Francaise crean nuevas palabras en francés, antes que consentir la aceptación de palabras en inglés para conceptos nuevos como correo electrónico. En este caso, se inventaron la palabra courriel a partir del término courrier électronique. Y a partir de ese instante el Ministerio de Cultura francés hizo pública la prohibición de usar la palabra email en todas las publicaciones y documentos del Gobierno.

Género

Los roles de género han cambiado enormemente, sobre todo a lo largo del último medio siglo pasado. Las limitaciones civiles sobre derechos de las mujeres, como el derecho al voto, han sido abolidas en la mayoría de los países del mundo. Entre la fuerza de trabajo hay más mujeres que nunca. Y las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas o como femeninas han perdido cada vez más dicha exclusividad. Hay más profesores de guarderías y más enfermeros que en el pasado, y más mujeres oficiales de policía y abogadas. De ser altamente desiguales, los niveles más elevados de educación logrados por chicas y mujeres en comparación con chicos y hombres han pasado a estar más próximos al equilibrio. Hay menos escolarización segregada por sexo, y cuando la hay, en las escuelas de sexo único se ofrece a las chicas una gran variedad de materias. Y cada vez más chicas se dedican a materias consideradas tradicionalmente de chicos, como las Matemáticas o las Ciencias.

Tanto en las escuelas como en la sociedad en su conjunto, las prácticas sexistas, incluidas la discriminación laboral y el acoso sexual, están en ocasiones ilegalizadas. El sexismo en sus formas actitudinales o discursivas –el lenguaje sexista, por ejemplo– es visto como intolerable. Se espera que los hombres rectifiquen aquellos aspectos de la conducta masculina estereotípica que afectan negativamente a los demás y que limitan su propia eficacia social, como adoptar una actitud agresiva, llevar la voz cantante en una conversación y no escuchar a la otra parte, o exhibir unas habilidades interpersonales muy pobres y faltas de «inteligencia emocional».

Estos cambios son un testimonio a favor del movimiento feminista y la lucha por la igualdad de derechos para la mujer, que se convirtió por primera vez en una idea fuerza en la opinión pública a raíz de la lucha por el voto femenino a comienzos del siglo XX. Sucede que estos cambios también se funden bien con la dirección global del mundo neoliberal posfordista. Es bueno para la economía que haya más mujeres en el mercado laboral, y más y mejor integradas en la economía de mercado. No se trata solo de que estén disponibles con más

facilidad para el mercado laboral; se trata también de poder incluirlas como consumidoras de cosas que en otro tiempo se producían dentro de la economía doméstica sin salarios de la familia nuclear tradicional, fuera del alcance directo del mercado. Es mejor para las empresas y para la economía de mercado que las madres ocupadas tengan que adquirir comida rápida para su familia en vez de cocinarla ellas mismas. Es mejor pagar por el cuidado de los niños que hacerlo todo uno mismo. En otras palabras, el cambio forma parte de un proyecto de desarrollo más amplio en el que el mercado y el consumismo penetran en cada esquina del mundo que aún queda por reconvertir en producto de consumo. [Véase newlearningonline.com: Simone de Beauvoir on Emancipating Women.] [El segundo sexo. Madrid: Cátedra, 2005.]

En paralelo a todo esto, las identidades de género masculinas y femeninas se alinean menos nítidamente con el sexo masculino o femenino. Las conductas típicas de niños y niñas están definidas con menos claridad, y son mucho más extensas en su gama de posibilidades. Hay chicas marimachos y chicos afeminados. Algo de esto está conectado con la creciente aceptación de la homosexualidad; sin embargo, la identidad de género no es necesariamente un predictor de sexualidad –de ahí los hombres «metrosexuales» y las mujeres decidida y públicamente ambiciosas y duras que, sin embargo, son heterosexuales–. [Véase newlearningonline.com: Connell on Gender Roles and Masculinity.] [Masculinidades. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.]

Afinidad e imagen

Los patrones de asociación personal también cambian. Por ejemplo, se observan muchas más tonalidades de identidad religiosa y no religiosa, aparentemente menos capaces de tolerar las doctrinas de los demás. Esto se ve claramente en la gran variedad de religiones de las comunidades diaspóricas; los puntos de vista cada vez más polarizados de los religiosos liberales y fundamentalistas, a veces incluso dentro de la misma religión o denominación; la gama de sistemas de creencias de «la nueva era», y la proliferación de cuasi-religiones del desarrollo

personal.

En el ámbito de la identidad política, las políticas tradicionales de izquierdas y derechas en torno al acceso a los recursos materiales solían centrarse en el papel del Estado en la actividad económica, desde las políticas del Estado del bienestar y las demandas de los sindicatos hasta el comunismo, donde el Estado controlaba toda la actividad económica. Con el final de la Guerra Fría, la derrota del comunismo y el triunfo del neoliberalismo, el foco de la política comenzó a cambiar. El tema de discusión política viró desde los partidos políticos tradicionales a los movimientos sociales basados en identidad grupal e inquietudes de tipo moral. Diferentes clases de personas se posicionaron a favor o en contra de los movimientos en apoyo de la protección medioambiental, los derechos de la mujer, la justicia para las minorías étnicas o raciales y el derecho al aborto o al matrimonio entre personas del mismo sexo. Estos movimientos y las personas que se adhieren a ellos adoptan una postura más pública sobre asuntos que antes se habrían considerado más propios del ámbito de opinión privada. Y tampoco se encuentran claramente posicionados dentro de un espectro político definible con demasiada nitidez.[46]

Ciertos nostálgicos de la política tal como se vivía en el pasado lamentan el eclipse de aquellas proclamas directas a favor de la justicia económica que constituían la base de las políticas tradicionales en torno al eje de derechaizquierda. Otros advierten de una fragmentación social a medida que diferentes tipos de personas expresan en voz alta y de forma insistente demandas morales y establecen planes para la acción que resultan incompatibles con otras.[47] Y otros opinan que esta política «posmoderna» es algo bueno, que saca a la luz cuestiones que han sido largamente ignoradas en el pasado y que aborda injusticias que, de otro modo, se habrían perpetuado.[48]

Inclusión: hacia un nuevo aprendizaje

Nuestra propuesta de planteamiento inclusivo va más allá de simplemente reconocer o aceptar las diferencias. Hunde sus raíces en una comprensión de la dinámica social fundamental de la diversidad. Las diferencias nunca permanecen estáticas. No son simples estados que haya que descubrir, clasificar y abordar. Se encuentran en continuo movimiento. Además, las diferencias son invariablemente relacionales. Los grupos no pueden ser categorizados y descritos de forma nítida como si ahí anidara el fin del relato. Antes bien, están constituidos a través de relaciones en las que un grupo se define en contraste con otro. Los grupos existen dentro de una tensión dinámica y nunca estable –de clase social a clase social, de género a género, de cultura a cultura–. Pero también se diferencian internamente. De hecho, una medida general aproximada nos diría que la extensión de las diferencias internas dentro de un grupo demográficamente definido es mayor que el promedio de las diferencias entre grupos. Esto quiere decir que los agrupamientos demográficos, si bien son útiles para nuestra comprensión de la base histórica y vivencial de ciertos programas morales y demandas sociales, se presentan de forma excesivamente simplista y a veces contraproducente. Finalmente, las diferencias se entrecruzan. No se trata de que exista una docena, más o menos, de categorías clave de diferencias. Para cualquier individuo la probabilidad de una combinación concreta (clase, género, raza, sexualidad, forma corporal, afinidad y demás) es tan baja que en su mezcla de peculiaridades nunca podrá pertenecer sino a la más pequeña de las minorías. Lo cual implica que incrustar a una persona dentro de una de las categorías demográficas más amplias se puede convertir en un perjuicio de cara a sus necesidades e intereses definidos con mayor precisión.[49] [Véase newlearningonline.com: Kalantzis and Cope on the Complexities of Diversity.]

Pasar del «reconocimiento» a la «inclusión» implica cambiar el énfasis desde la «diversidad» estática hasta la «divergencia» dinámica. Las diferencias van cambiando, no podemos suponer que siempre serán iguales. De hecho, nunca debemos contentarnos con dejar las diferencias más o menos tal como están. A veces, podemos querer que se muevan, lo cual puede pasar o bien desde la perspectiva de un integrante del grupo –por ejemplo, una mujer que quiere cambiar los roles femeninos, o un activista indígena que lucha por mejorar las condiciones de vida de su gente–, o bien desde la perspectiva de alguien ajeno –como en los casos en que los educadores ayudan a quienes aprenden en sus procesos de autotransformación y crecimiento, ayudándolos a alcanzar sueños y aspiraciones que probablemente les habrían parecido fuera de sus posibilidades

dentro de los márgenes más estrechos de sus mundos de la vida–. [Véase newlearningonline.com: Kalantzis and Cope on the Conditions of Learning.]

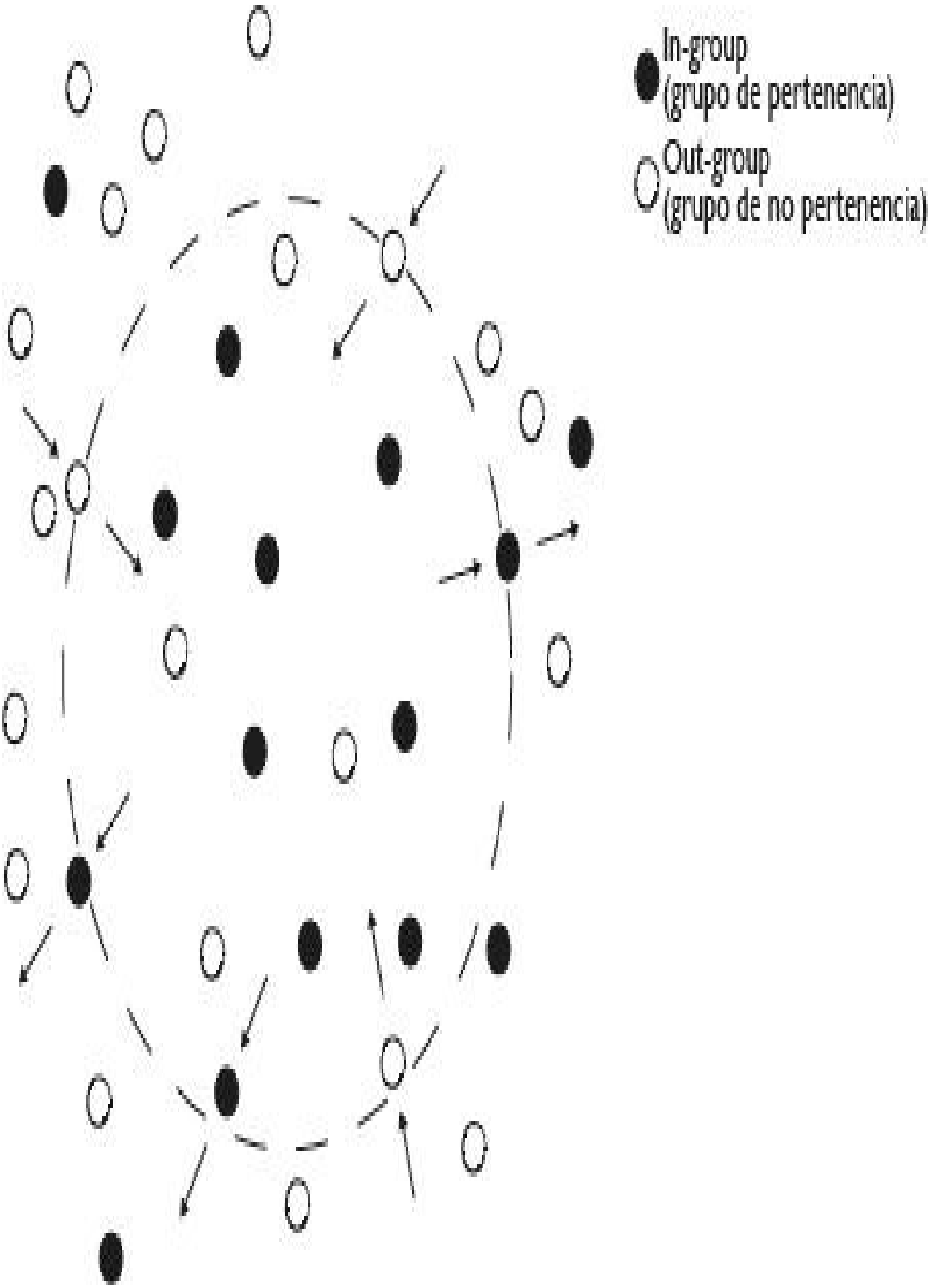

In-group
(grupo de pertenencia)
Out-group
(grupo de no pertenencia)

Figura 5.6. La dinámica de la inclusión.

Nota: Las paredes exteriores están abiertas, con algunos puntos blancos en el interior y algunos puntos negros fuera, y con libertad de movimientos de un lado a otro a través de las aberturas de las paredes.

La educación auténtica refleja la diversidad en el mundo tal y como nos la encontramos. Nuestra propuesta a favor de una visión inclusiva y transformadora de la educación, por el contrario, plantea planes para la acción. Trabaja con los que aprenden para inventar y reinventarse a ellos mismos y sus mundos –como trabajadores de alto rendimiento, como ciudadanos participativos y como personas con seguridad en su propia imagen–. Semejante planteamiento puede impulsarse con una serie de programas sociales y autotransformadores, del establecimiento y la construcción de una carrera profesional a la innovación empresarial, a la preocupación ética por la justicia social o a la preocupación práctica por el futuro de nuestro entorno. Nuestra propuesta de nuevo aprendizaje apoya a una gama completa de potenciales destinatarios individuales y sociales, desde lo pragmático de la autopromoción y mejora hasta los programas éticos y sociales de la emancipación y de la sostenibilidad medioambiental. [Véase newlearningonline.com: Inclusive Education Case Studies.]

Dimensión 1: condiciones materiales

Clase social

A excepción de unos cuantos pequeños Estados comunistas que aún existen, el mundo que arrancó en el siglo XXI aplicaba sobre todo métodos basados en el mercado para la distribución de recursos materiales. Los trabajadores trabajan

para los dueños de las empresas. Se les paga menos del valor total de su trabajo. Los propietarios con la buena suerte de haber nacido ya siéndolo o de haber adquirido la propiedad obtienen un beneficio y se hacen ricos. En el siglo XIX Karl Marx pensaba que los trabajadores en este tipo de sistema capitalista de mercado se harían cada vez más pobres, mientras que los propietarios se harían cada vez más ricos, y que esta disparidad al final acabaría con el sistema. Y, desde Rusia a Vietnam, el sistema capitalista se vino abajo para un tercio de la población del mundo durante los tres primeros cuartos del siglo XX.

Lo que Marx no previó, sin embargo, era que muchos trabajadores de las sociedades capitalistas irían mejorando gradualmente, al menos hasta el punto de sentirse bastante satisfechos con sus trabajos, con lo que ganaban y con lo que se podían permitir comprar. Está claro que, a pesar de reducir en gran medida las disparidades en la riqueza, el comunismo fracasó a la hora de aportar a la masa de la población los bienes de consumo y la libertad que el capitalismo ofrecía. Desde el final de la amenaza del comunismo, la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen no ha hecho más que crecer en todo el mundo, y sigue creciendo de formas que todavía pueden explicarse atendiendo a la lógica de base del sistema capitalista.

Desde el colapso del comunismo clásico y el final de la Guerra Fría, ha habido muy pocos incentivos para cambiar el sistema capitalista en aspectos básicos. Tampoco se ha presentado una posibilidad realista de instaurar cambios fundamentales. Pero otros cambios importantes sí que pueden hacerse y se han llevado a cabo con más facilidad; por ejemplo, establecer relaciones de género en pie de una mayor igualdad o eliminar los peores excesos del racismo ideológico e institucional.

Aunque la desigualdad material parece ser un problema inabordable al menos de momento, algunos de sus abusos siguen siendo éticamente intolerables e insostenibles en la práctica. Hasta los partidarios más entusiastas del sistema capitalista estarían de acuerdo con que hay un riesgo grave cuando la pobreza se acaba viviendo como una desesperanza perpetua. Esa pobreza constituye un

terreno bien abonado para el florecimiento de la violencia, la criminalidad, la guerra y el terrorismo.

La educación parece impotente a la hora de abordar las fuentes estructurales profundas de la desigualdad material, incluso aunque los educadores tengan que habérselas con sus consecuencias a diario. A pesar de la retirada neoliberal del proyecto a gran escala para reducir la desigualdad, los Estados en todo el mundo siguen asumiendo algún grado de responsabilidad en relación con la justicia redistributiva. Lo hacen a escala doméstica a través de los impuestos y de los sistemas de bienestar social, y en el ámbito internacional por medio de programas de ayuda.

Sin embargo, la educación sí que puede conseguir algunas cosas. La educación es una variable clave en el nexo entre trabajo y recursos materiales. La conexión más obvia estriba en que la educación crea el conocimiento personal y las capacidades intelectuales que dan entrada a las formas de trabajo con las que se gana más. La conexión entre educación, trabajo y recursos materiales es una de las grandes «promesas de oportunidad» o de movilidad propias de una sociedad desvergonzadamente desigual. Si no heredas esos recursos materiales o no te topas con ellos, la educación es casi la única vía hacia la movilidad. Sin educación, la promesa de oportunidad que hay en el corazón mismo de las sociedades capitalistas democráticas sonaría extremadamente hueca. Si la educación no puede hacer justicia redistributiva reasignando los recursos materiales, lo puede hacer aportando recursos simbólicos y de conocimiento a individuos y grupos.

Da la casualidad de que los recursos de conocimiento se están haciendo cada vez más fundamentales para el nuevo capitalismo, y ello abre nuevas potencialidades y crea nuevas responsabilidades para los educadores. Políticos y empresarios nos dicen que el conocimiento constituye en estos momentos un factor clave de producción, una base fundamental de competitividad –a escala personal, de empresa y nacional–. Y como el conocimiento es un resultado del aprendizaje, la educación es más importante que nunca. Esa es la razón por la cual la educación

se ha convertido en un tema central en el discurso público de la promesa social. Las expectativas sobre la educación se han incrementado. Como nunca en la historia, nuestros líderes políticos están declarando que la educación es clave para el progreso económico y social. Pero eso no se está traduciendo necesariamente y de forma inmediata en una mayor inversión pública en la educación (se podría pensar que es un planteamiento empresarial). En todo caso, la retórica actual sobre la importancia de la educación ofrece a los educadores una ventaja y una presencia en el discurso público mayores de las que se tenían hasta hace muy poco. Dicho abiertamente, en una economía del conocimiento en la que cada vez más empleos exigen mayor profundidad de conocimiento, las escuelas tienen que hacer todo lo posible para colmar las lagunas de conocimiento. Si lo logran, al menos estarán haciendo algo por mejorar las más extremas desigualdades materiales sistémicas. Dicho de otro modo, las escuelas disponen de una nueva oportunidad, una nueva responsabilidad y un nuevo reto para construir sociedades que sean más inclusivas para aquellas clases sociales cuyo acceso a los recursos materiales ha resultado históricamente limitado.

Lugar

Las dinámicas de lugar también están cambiando, a medida que las ciudades se expanden centrífugamente y las mismas regiones se convierten en extensiones semiurbanizadas. Todo ello origina geografías humanas más complejas, donde las diferencias más amplias de riqueza, cultura y afinidad se hallan más estrechamente yuxtapuestas.

Paradójicamente, la atracción magnética de la ciudad ya no es tan poderosa como lo era anteriormente. Internet, la televisión vía satélite y la entrega en veinticuatro horas pueden conectar casi cualquier lugar en el mundo con el resto. A medida que las ciudades más grandes del mundo se vuelven más caras, las empresas se mudan a lugares y regiones más baratas. Los pobres también se trasladan para conseguir empleo y vivir en lugares donde puedan gozar de un mayor nivel de vida aunque sus salarios probablemente sean más bajos. Los receptores de beneficios sociales también se están desplazando a ese tipo de

zonas, con la idea de que sus exiguas prestaciones se puedan estirar un poco más. Por su parte, la gente de clase media se desplaza hacia lugares donde puedan adquirir un estilo de vida mejor con lo que ganan –una casa más grande por el mismo precio, y productos y servicios más baratos–. Los ricos se están estableciendo, al menos a tiempo parcial, pero a veces también a tiempo completo, en lugares de retiro, desde los que se desplazan física o electrónicamente a sus sitios de trabajo o a sus negocios. Todas estas fracciones y fragmentos de clase social se encuentran incómodamente yuxtapuestas en estas recién creadas ciudades, pueblos y «extensiones» semirrurales.[50]

Si los suburbios fueron la forma urbana característicamente nueva del siglo XX, los centros de crecimiento del futuro próximo y las sedes de nuestra próxima ola de transformación social estarán en unos asentamientos «extraurbanos» repartidos. En estos nuevos asentamientos extraurbanos se incluyen los alrededores semirrurales de las grandes ciudades, comunidades urbanas remotas de la zona, y viviendas rurales o remotas que, no obstante, ahora pueden subsistir en una economía doméstica pseudourbana o virtualmente urbana. Independientemente de la zona en la que se encuentren, estas viviendas extraurbanas mantienen una relación con la información, la cultura, el trabajo y las mercancías igual que la de las viviendas urbanas y a una fracción del coste –como consecuencia del abaratamiento de las compras y del transporte, el aprendizaje en línea en cualquier estadio educativo y el trabajo virtual desde casa, así como del hecho de que cualquier libro, disco o película de cualquier parte del mundo se encuentra ahora a mano a través de una descarga de internet, la televisión por satélite o los servicios de entrega en veinticuatro horas–. La nueva economía está originando unas geografías completamente nuevas en comparación con la urbanización que caracterizó la primera modernidad.

Por estas razones, la educación fuera de las grandes ciudades se convierte en objeto de preocupación creciente. La composición de estas comunidades extraurbanas está cambiando rápidamente, con representación de ambos extremos de pobreza o de riqueza, y una diversidad de identidades tan amplia como cualquier otra. El acceso equitativo a la gama completa de educación de calidad se convierte en un reto para los diseñadores de entornos de aprendizaje en línea.

Lo local se torna global –las conexiones rápidas de comunicación que acercan tanto a las personas, los productos que pueden ir y venir de acá para allá por medio de los servicios de entrega inmediata, las calles en las que un domicilio está conectado con una diáspora global y el siguiente con otra–. Los movimientos globales de personas están enraizando, sobre todo a medida que un mayor número de población en edad productiva se retira y la que se encuentra en la edad reproductiva tiene cada vez menos hijos. Las consecuencias son unos movimientos globales de gente a veces bien planificados, pero demasiadas otras desordenados.

Familia

Los tipos de familia son más variados que en las generaciones anteriores, y esas variaciones se contemplan como menos aberrantes, ya que una proporción menor de unidades familiares es reflejo de la vieja norma de la familia nuclear tradicional. Menos gente se casa, o la que lo hace se casa más tarde. Menos familias se basan en la monogamia para toda la vida. La poligamia resulta más visible y aceptable, en todas sus formas, desde las comunidades religiosas fundamentalistas hasta la poligamia de facto de las relaciones «extramatrimoniales». Las alternativas de reproducción también se han ampliado, de modo que plantean para muchos niños la cuestión de la identidad de sus padres biológicos. En el caso de las parejas del mismo sexo, los hijos pueden no tener una relación biológica con uno de los padres, y esto origina de nuevo otra dinámica más de familia y de identidad.

Asimismo, las familias se ven afectadas por transformaciones sociales más amplias. La separación nítida entre economía doméstica y pública se difumina, no solo en lo relativo a las posiciones de género de hombres y mujeres, muchos de los cuales ahora tienen que rendir competentemente en ambas esferas, sino también en lo que tiene que ver con las viejas separaciones institucionales. Se instauran condiciones de trabajo que favorezcan la conciliación familiar para

estimular las posibilidades de elección de estilos de vida para el «nuevo hombre» y la «nueva mujer». La posibilidad de teletrabajar desde casa surge con la ayuda de las nuevas tecnologías, una consecuencia de lo cual podría ser que familia y trabajo no tengan por qué estar físicamente separados.

Circunstancias familiares específicas también dan pie a una preocupación creciente en determinadas instituciones sociales, como las escuelas: las relaciones emocionales entre padres e hijos, el abandono, la violencia, el abuso sexual o el consumo de drogas son todos factores que pueden tener un efecto profundo sobre el bienestar de los niños y, por tanto, sobre su disposición ante el aprendizaje.

El «capital cultural» de los niños, las ventajas o desventajas que traen al entorno escolar desde sus hogares y familias, también desempeña un papel cada vez más reconocido. Algunas clases de familias aportan a los niños formas de capital cultural que les dan ventajas –maneras de hablar, de pensar y de ver el mundo–. Pero otros niños no parecen estar dotados del capital cultural que necesitan para marchar bien en la escuela. La clave para el éxito y el fracaso en la escuela radica en la distancia que hay entre la experiencia del mundo de la vida del niño y la cultura de la escuela.

Habida cuenta de la gama de formas y circunstancias familiares de hoy en día, junto con la importancia creciente de la educación como camino hacia la capacitación social, los patrones de desigualdad educativa se presentan como inadmisibles. Limitan las oportunidades de los que aprenden y resultan contraproducentes para las necesidades de la sociedad contemporánea. Para ser más inclusivas, las escuelas desarrollan estrategias que se imbrican en la identidad de cada alumno, independientemente de su mundo de la vida o de sus circunstancias familiares. La brecha entre la experiencia del mundo de la vida del niño y la cultura de la escuela no debería ser motivo de desventaja. La escuela no puede cambiar esa experiencia del mundo de la vida del niño. Pero sí que puede edificar una cultura y un currículo inclusivos que al menos reduzcan la distancia respecto del mundo de la vida como variable que repercuta en los

resultados de aprendizaje. [Véase newlearningonline.com: Herbert on Aboriginal Pedagogy.]

Dimensión 2: atributos corporales

Edad

Hoy en día, las separaciones tradicionales por edad cronológica parecen estar derrumbándose. O, cuando menos, parecen requerir de una transformación social que acabará por derribarlas de una manera activa.

¿A qué temprana edad debería iniciarse la educación formal? ¿Y quién debería hacerlo: instituciones profesionales de educación de la primera infancia, o los padres con ayuda de juguetes educativos, vídeos y televisión? Las mediciones de las capacidades de los que aprenden ajustadas a la edad también parecen menos relevantes, ya que la gama de estas capacidades en cualquier grupo de edad –de madurez emocional, de capacidad conceptual o de niveles de responsabilidad– parece mayor en la actualidad. La respuesta no estaría en una clasificación más refinada en grupos más homogéneos; al contrario, un planteamiento inclusivo puede comportar poseer una gama más amplia de edades dentro de un grupo, así como estrategias docentes enfocadas a la dinámica de la diferencia, incluyendo el aprendizaje recíproco, la mentorización de compañeros, las actividades en colaboración y unos alumnos dedicados a una gran variedad de intereses y tareas. Esto supone un reto para la arquitectura tradicional de comunicación en el aula y su planteamiento de «todos-por-la-misma-página». Puede hacer falta una reinvención de la pedagogía a fin de ser capaces de atender las exigencias de la divergencia pluralista en las aulas actuales.

A medida que la gente joven madura antes, pero sigue siendo dependiente

durante más tiempo, probablemente se necesiten nuevos marcos de responsabilidad. Cada vez más su aprendizaje podría estar conectado o complementado con algún tipo de responsabilidades en la comunidad, tanto de carácter voluntario como con alguna contraprestación económica. Tal vez esa nítida separación institucional entre escuela y trabajo ya no resulte tan sensata o tan viable, sobre todo cuando desciende la proporción de la población dentro de un rango de edad de la fuerza de trabajo tradicional. Y tampoco se hará coincidir tan directamente la educación con una etapa concreta de la vida. La educación tendrá que ser a todo lo largo y ancho de la vida. Muy bien podría pasar que la gente sea capaz de trabajar durante más tiempo y hasta lo prefiera, sea como voluntaria o como asalariada; y para hacerlo no habrá más remedio que actualizar constantemente las competencias. Una vez jubiladas, las personas necesitarán aprender cosas nuevas si quieren mantener su capacidad de participar en un mundo que cambia vertiginosamente.

El efecto global es el de difuminar las fronteras tradicionales asociadas a la edad entre las instituciones de aprendizaje, lo cual crea nuevas oportunidades y retos para la educación. Una educación inclusiva permitirá aprender una gama más amplia de cosas en una gama más amplia de formas y en una gama más amplia de lugares, y a cualquier edad.

Raza

Últimamente, ha sido posible revisitar la cuestión de la raza gracias a la ayuda conceptual aportada por los hallazgos de la reciente investigación genética. Durante mucho tiempo la biología de la raza se ha visto desacreditada porque se encontraba ligada a una ciencia más antigua, la antropología física, que se dedicaba a medir las diferencias en la capacidad craneal y de ahí sacaba unas conclusiones espurias. Más tarde también se conectó a argumentos en torno a raza e inteligencia que ahora también están desacreditadas.[51] La nueva investigación examina la divergencia genética humana a partir de las muestras de ADN, y se ha demostrado que todos los seres humanos están muy estrechamente relacionados desde el punto de vista genético. Se da, además, tal grado de

mezcla genética que resulta casi imposible distinguir a un grupo de otro en términos biológicos. El punto de partida geográfico desde la fuente original de los humanos en África es tan reciente en términos generacionales –quizás quinientas generaciones en el caso de las poblaciones de las Américas, y mil para las de Europa– que las diferencias resultan insignificantes.[52]

El resultado es que la raza ya no está justificada como categoría significativa a la hora de diferenciar la inteligencia o la educabilidad de los grupos humanos. Ahora se acepta ampliamente que no existe base científica alguna sobre la cual aducir que los diferentes resultados educativos de determinados grupos definidos racialmente en la escuela se deben a diferencias biológicas cerebrales heredadas. Los cambios de actitud en relación con la diferencia racial han llevado a una aceptación generalizada de que esas diferencias son, y siempre han sido, producto de las condiciones políticas, económicas y sociales.

Aun así, el racismo continúa siendo una categoría importante, incluso aunque sus formas se hayan vuelto más sutiles y más difíciles de afrontar. El racismo institucional es una afrenta contra los tratados internacionales sobre derechos humanos y, en consecuencia, es ilegal en la mayoría de países. El discurso del racismo explícito es inaceptable en contextos públicos. Pero los legados del racismo persisten: en los patrones de desigualdad que se reproducen; en la «invisibilidad» de ciertos grupos en la cultura pública, y en la «elección» que hacen determinados grupos de un sistema de vida en comunidades separadas y desiguales basadas en localidad, empleo y afinidad. El racismo está tan incrustado y es tan ubicuo que los resultados no necesariamente mejoran ni siquiera cuando se impone la desegregación, como cuando los niños son «transportados en autobuses escolares» desde la zona en la que viven a otra escuela sin segregación en otra parte. Actualmente, el reto de la inclusión social y educativa consiste en abordar estas formas de racismo tan difíciles de identificar y de remediar. [Véase newlearningonline.com: Brown v. Board of Education US Supreme Court Judgment; Martin Luther King, «I Have a Dream».] Sin embargo, el neoliberalismo de épocas recientes y la reacción contra la corrección política han convertido los discursos y las políticas sociales en torno a la raza en algo mucho más complejo de lo que lo era en los periodos anteriores de racismo abierto. [Véase newlearningonline.com: Addressing

Racism.]

Sexo y sexualidad

El sexo ya no es visto como una herencia natural definitiva. La gente posee una capacidad mayor que nunca para rehacer sus cuerpos. Ello, para ajustarse más con más precisión a una aspiración sexual idealizada –como, por ejemplo, alargar el pene o agrandar los pechos–. O también para optar por esculpir su cuerpo mediante la cirugía o por medio de medicamentos para cambiar el sexo asignado en el nacimiento; a las personas que toman este tipo de decisiones se las llama transexuales. Un transexual masculino es una persona que ha nacido mujer y se ha cambiado a hombre; una transexual femenina es una persona que ha nacido hombre y se ha cambiado a mujer. Las personas transexuales pueden adoptar una amplia gama de orientaciones sexuales.[53] Una persona intersexual ha nacido con genitales y otras características de sexo que resultan ambiguas. Pueden elegir seguir siendo intersexuales o caminar en dirección a uno u otro sexo. En el pasado, esta decisión a menudo la tomaban tras el parto, bien los médicos, bien los padres. Se aplicaban procedimientos médicos que a veces llevaban a estas personas hacia una dirección que probablemente no hubieran escogido por sí mismas.[54] En la actualidad, el sexo y la sexualidad son cuestiones de decisión personal y de compromiso con el hecho de ser fieles a lo que cada cual considere que es su propio ser natural.[55]

En la actualidad, mucha gente considera que la orientación sexual es un aspecto de la naturaleza de cada uno, o su herencia corporal.[56] Esto se manifiesta psicológicamente (los deseos eróticos de una persona) y en la práctica (el compañero o compañeros sexuales que se eligen). Las categorías principales de la orientación sexual son las de homosexual (gays y lesbianas), heterosexual y bisexual. Entre otras formas de orientación sexual se incluyen el celibato o la elección deliberada de abstenerse del sexo independientemente del deseo; la asexualidad, cuando alguien no se siente atraído sexualmente hacia los demás, y la autosexualidad o preferencia por la autoexcitación. La gente puede optar por una de estas formas de sexualidad o por una combinación de ellas: por ejemplo,

una lesbiana célibe, la transexual femenina cuya sexualidad es exclusivamente autoerótica, o la persona que es un heterosexual masculino que también practica el travestismo y obtiene satisfacción autoerótica con ello. Hoy en día la diversidad de sexo y sexualidad cubre una panoplia muy variada de formas corporales, identidades sexuales y prácticas sexuales.

¿Qué hacen las escuelas? Las identidades enraizadas en el sexo y en la sexualidad constituyen una preocupación profunda para unas instituciones cuya finalidad es el desarrollo de los niños y de los adolescentes hasta convertirse en adultos. Surgen cuestiones delicadas, como la edad a la que ya se puede reconocer la orientación sexual o plantear la reasignación de sexo. Y también está el asunto del rol de la escuela a la hora de abordar estas complejidades en tantas áreas, desde el asesoramiento hasta el currículo. La situación aún se complica más ante las divisiones en la comunidad, sobre todo cuando algunas personas se oponen a la gama de opciones de sexo y de orientación sexual disponibles en la actualidad, y otras defienden lo que consideran que es una libertad personal fundamental. Las consecuencias de prácticas que resulten perjudiciales o excluyentes son nefastas, incluso aunque las presiones sean sutiles, tal y como se evidencia en los niveles de depresión y en las tasas de suicidio entre la gente joven en lucha con su sexo y su sexualidad.[57]

Capacidades físicas y mentales

Los estereotipos sobre el cuerpo normal se ven perturbados por la creciente aceptación de una mayor gama de formas corporales. Resulta irónico que la normalidad se vea desestabilizada por imágenes de una hipernormalidad nada realista –desde las modelos altas y peligrosamente delgadas hasta los culturistas hiperdesarrollados–. Las ideas sobre un cuerpo normal también son puestas en entredicho a causa de una gama mayor de intervenciones sobre el cuerpo: dieta y anorexia, prácticas de culturismo y drogas, y tatuajes, piercings y peinados.

La gama de discapacidades reconocidas también se ensancha. Las clasificaciones se establecen de manera más minuciosa según nos vamos informando mejor gracias a las investigaciones de educadores, trabajadores sociales y personal médico y sanitario. En la actualidad, entre las discapacidades relevantes para el aprendizaje de los estudiantes se incluyen:

•una gama de disfunciones auditivas que van desde diferentes formas de audición restringida hasta la sordera total; [58]

•restricciones de la vista de diferentes tipos, desde la miopía y el daltonismo hasta la ceguera total; [59]

•disfunciones del habla de muy diversos tipos y con diferentes grados de impacto sobre el habla; [60]

•condiciones ortopédicas que limitan las funciones motoras, incluida la parálisis cerebral y de otros tipos, la apoplejía y la artritis, la espina bífida, la distrofia muscular, el pie zambo o la amputación;

•trastornos del desarrollo, como el síndrome de Down y enanismo; [61]

•trastornos mentales, incluida la esquizofrenia, la depresión, el trastorno bipolar, las fobias de diversos tipos, el trastorno de ansiedad, la neurosis y el trastorno obsesivo-compulsivo; y las dificultades emocionales, sociales y conductuales, como el autismo, el síndrome de Asperger, el trastorno de déficit de atención y el trastorno de déficit de atención por hiperactividad; [62]

•problemas de aprendizaje, incluida la discriminación visual, la discriminación auditiva, dificultades en la percepción espacial y temporal, la disfasia (capacidad de habla), la afasia (pérdida del habla), la dislexia (dificultades de lectura) y la dispraxia (dificultades de coordinación y movimiento);

•enfermedades crónicas.

Estas y otras discapacidades pueden ser heredadas o bien adquiridas por accidente o con la edad. En el pasado, estas discapacidades eran identificadas exclusivamente por medio de una lente clínica. Pero en la actualidad la discapacidad se observa como construcción social y como condición clínicamente identificable del cuerpo o del cerebro. La construcción social puede adoptar la forma de unas escaleras que no permiten el acceso de las sillas de ruedas, o de unas páginas web que no cumplen con las normas de accesibilidad para personas con discapacidad visual, o de las expectativas generalizadas de los demás acerca de la «normalidad». También puede ser la imagen y la autoimagen de las personas discapacitadas lo que limita su acceso a ciertos dominios sociales. Los activistas en pro de los discapacitados ponen en entredicho la «norma» sobre la capacidad. También insisten en el derecho a las tecnologías de asistencia y a una educación y formación que no se centre en la carencia o la merma, sino que promueva de manera positiva las capacidades paralelas y compensatorias. Las personas discapacitadas pueden realizar muchas de las cosas que hacen las personas capacitadas, aunque de manera diferente. Y la distinción entre persona discapacitada y capacitada nunca es tan clara. Quizás la persona capacitada lo sea únicamente de forma temporal. Siempre estará expuesta a la posibilidad de un accidente o una enfermedad, y las personas mayores normalmente se enfrentan a un tipo u otro de discapacidad.

La cuestión para instituciones como las escuelas estriba en cómo podemos crear un entorno genuinamente inclusivo para personas cuyas formas corporales y capacidades mentales resultan tan manifiestamente variadas. A medida que la gama de discapacidades llegue a ser reconocida de forma más adecuada y la variedad de respuestas educativas con sentido se conozca mejor, la discapacidad

como tal se presentará como un problema más relevante y más apremiante para los educadores. Habida cuenta de la enorme gama de modificaciones de las capacidades y de las discapacidades, y de cómo se le solapan todas las demás dimensiones materiales, corporales y simbólicas de la diferencia, salta a la vista que no puede haber una clasificación simple y sencilla de los retos y de las soluciones. [Véase newlearningonline.com: Bowe on Barriers to Disabled People.]

En el pasado, las diferencias en la forma corporal eran ignoradas, o las personas que se desviaban de la norma eran enviadas en mayor medida a instituciones especiales. Hoy en día a menudo se intenta la integración y la reinserción en «lo predominante». Sin embargo, aquí aparece un problema, y es que las comunidades de experiencia similar (por ejemplo, las comunidades de lenguaje por signos) acaban apareciendo disueltas: los educadores acaban afrontando tantas diferencias, cada una de las cuales exige respuestas educativas tan específicas, que a veces se encuentran tratando situaciones específicas fuera del ámbito de su competencia. La solución, en parte, consiste en trabajar de forma colaborativa con expertos ajenos al aula, y también en crear un entorno abierto de aprendizaje gracias al cual la experiencia de aprendizaje pueda cambiar de acuerdo con las necesidades e intereses de cada uno de los que aprenden –de cada cual según su capacidad, y a cada cual según su necesidad–. [Véase newlearningonline.com: Universal Design for Learning.]

Dimensión 3: atributos simbólicos

Cultura

Algo paradójico ocurre con la cultura en la era de la globalización total. El mundo en su conjunto está abierto en cuanto que dominio potencial para la representación y la acción: productos, medios, comunicaciones, viajes. En un momento esto se nos aparece como un proceso de homogeneización –los

productos de consumo que tienen el mismo aspecto estén donde estén, los medios y los gigantes del entretenimiento que hacen sentir su presencia por todas partes, y la lengua inglesa como lingua franca de los nuevos medios digitales–; en otro momento, estos mismos procesos de universalización motivan a la gente a salirse de su camino para establecer unas diferenciaciones emotivas. Podemos comprar productos cuya calidad especial consiste en que fueron fabricados en un lugar distintivo. Los medios nos cuentan historias de diferencias formidables y chocantes en cultura y circunstancias en todos los extremos de la Tierra. Muchas lenguas y culturas, tanto pequeñas como grandes, florecen porque los nuevos medios son muy accesibles. Y luego está el crecimiento de los viajes y del turismo, que no merecerían la pena si los destinos no fueran tan diferentes. En otras palabras, la lógica cultural de la globalización tiene que ver tanto con la divergencia cultural como con la homogeneización cultural. Por cada ente cultural que parezca estar volviéndose pragmáticamente –o preocupantemente– estandarizado, siempre habrá alguna otra cosa que la gente trate de diferenciar activamente.

En el caso de las culturas étnicas e indígenas, las actuales fuerzas paradójicas de la globalización aportan nuevos espacios para la autodiferenciación cultural, el autogobierno de la comunidad local y unas comunidades diaspóricas interconectadas de una forma mucho más potente. Y, además, hay otra paradoja: puede que te preocupe que el mundo de la vida de tus vecinos se halle en una tangente inquietantemente desviada del tuyo (¿dónde tienen depositadas realmente sus lealtades?); y, sin embargo, la gente que tiene un sentimiento genuino de pertenencia, además de su diferencia, desarrolla un sentido de inclusión más potente y eficaz de como sería si se le hubiera acabado imponiendo la homogeneidad.

Desde territorios tan extensos como el Estado nación hasta otros tan localizados como el aula, los sentimientos de pertenencia más potentemente inclusivos surgen cuando las diferencias se reconocen, cuando se las usa de forma productiva y cuando se las considera una ventaja para todo el mundo. Para la nación, o para la empresa, disponer de miembros tan diversos crea lazos con las redes y mercados diaspóricos y aporta los beneficios de una amplia variedad de experiencias y perspectivas. En el aula, los alumnos pueden aprender de las

diferencias de cada cual –de perspectiva, de experiencia, de conocimiento de las materias y de las formas de pensar–. Sus diferencias se convierten en un recurso de aprendizaje. Y si todos los que aprenden en una clase sienten su pertenencia igual que su diferencia –es decir, el entorno de aprendizaje valora y aprovecha sus peculiares conocimientos y perspectivas–, entonces este aprendizaje resultará mucho más potente. Si caemos en la tentación de ignorar las diferencias, muchos alumnos se sentirán más incómodos en su relación con lo que se les está enseñando y con los demás alumnos.

La paradoja de la pertenencia consiste en que si tú tienes que vivir más cómodamente dentro de lo dominante, lo dominante tiene que reconocer tu diferencia y contemplar esa diferencia precisamente como una de las fortalezas y recursos de lo dominante. Pero en ese momento lo dominante –desde el relato de la nación hasta la lección en el aula– ya se ha transformado en algo que es abierto y plural en su carácter. Para el momento en el que el relato de este tipo de nación encuentra su camino hacia el aula, ya se habrá convertido en relatos, en plural –de diferentes grupos culturales y de su provechosa colaboración, y de luchas por la democracia y por los derechos, incluyendo, a veces, actos heroicos de inclusión–. [Véase newlearningonline.com: Verran Observes a Mathematics Classroom in Africa.]

Lengua

La dinámica paradójica de la globalización –una interconectividad más profunda al mismo tiempo que una divergencia creciente– ofrece nuevas esperanzas para las lenguas minoritarias. Así, surge la posibilidad de grabar y hacer accesibles materiales de instrucción del idioma, historias orales y literatura a través de internet. La revolución digital de las comunicaciones hace que esto sea más barato y más fácil desde un punto de vista logístico que en cualquier otra época del pasado. Al mismo tiempo, las razones culturales para llevarlo a cabo se fortalecen. El aprendizaje del idioma materno se afirma y construye sobre la base cultural y lingüística disponible en el hogar del niño. Las estrategias para atender las lenguas pequeñas y dispersas incluyen la enseñanza en línea y las

actividades extraescolares y escuelas de fin de semana que ofrecen las propias comunidades lingüísticas. La expansión del inglés como lingua franca global no tiene por qué suponer una reducción de la diversidad lingüística.

Incluso la lengua dominante, el inglés, cambia. Por un lado, para la mayor parte de sus hablantes el inglés se convierte en una lengua pragmática de intercambio global y de comunicación de conocimientos antes que en un idioma identitario. Por otro, el inglés se fragmenta en formas híbridas e inestables que son mucho menos inteligibles entre sí, incluyendo las lenguas criollas de las sociedades poscoloniales, los dialectos de los guetos urbanos, la misteriosa lengua vernácula de las divergentes culturas juveniles, los discursos especializados de los expertos y el lenguaje técnico de los deportes y demás aficiones. La lengua se encuentra siempre en una situación dinámica de divergencia.

La respuesta social al multilingüismo es muy variada. Incluye el uso de grafemas en vez de fonemas –el símbolo masculino o femenino que se pronuncia como «toilet» (‘baño’) por los australianos y como «rest room» (‘servicio’) por los estadounidenses–. Las interfaces multilingües posibilitan que cuando te acercas a un cajero automático puedes elegir operar en tu propia lengua. La mejora en las tecnologías de la traducción automática hace que cualquier sitio web o documento electrónico se convierta en más o menos inteligible independientemente del idioma original. Los servicios telefónicos multilingües de atención al cliente implican que si eres un hablante nativo de griego y pierdes tu tarjeta de crédito en el rincón más remoto de Argentina, todavía podrás hablar por teléfono en griego con algún empleado de banco.[63]

¿Cómo abordamos la tendencia a la divergencia en una lengua como el inglés? En la vida pública, a menudo necesitamos cambiar rápidamente de un lenguaje social en una comunidad de discurso a otro. En cada sitio necesitamos hablar como (y actuar como y sentir como) esa comunidad. Cuando no entendemos del todo lo que se nos está diciendo, o la otra persona no nos entiende del todo, el viejo alfabetismo del uso y de las normas correctas nos deja tirados. Ya no sirve de nada proponer a la otra persona que hable correctamente, puesto que ya no

hay una única «corrección» –solo existe lo acertado en cada situación concreta–. Así pues, en vez de enseñar las normas a quien aprende un idioma, tenemos que enseñarle las técnicas «multialfabetizadoras» de la lingüística contrastiva: ¿cómo obtenemos sentido de las diferencias en significado con las que nos encontramos, y cómo creamos comunicaciones que tengan en cuenta tanto al que lee como al que escucha?[64]

Género

En la actualidad nos encontramos con que las relaciones de género desiguales de las primeras épocas modernas están en un proceso de transformación. Lo cual es, en parte, consecuencia de un siglo de activismo del movimiento feminista. Una primera ola de feministas luchó por los derechos legales formales, sobre todo por el sufragio femenino, o el derecho a votar. La siguiente ola batalló por la igualdad económica, el derecho a trabajar y a cobrar lo mismo que los hombres en empleos equiparables. Se insistió en la igualdad en el hogar, de manera que la biología de la reproducción no amarrara tan estrictamente a la mujer a la crianza de los hijos. El trabajo doméstico tenía que ser compartido entre hombres y mujeres. Y el feminismo más reciente ha criticado la idea de la «mujer liberada», porque se piensa que a veces está demasiado estrechamente alineada con el ideal de clase media, blanca y profesional. Se prefiere reconocer las muchas y variadas experiencias de las mujeres –tanto en el mundo en desarrollo como en el desarrollado, entre grupos culturales diversos, o de acuerdo con la orientación sexual, por ejemplo–. Según los defensores de esta ola de feminismo, no puede haber un único modelo o ideal de feminidad liberada.

También se da hoy en día en relación con los roles de género un franco desacuerdo, mayor que nunca. Los fundamentalistas religiosos proclaman de forma estridente que las diferencias tradicionales en los roles han sido ordenadas por Dios y por la naturaleza. Por su parte, los activistas aducen que no hay una única vía de abordaje y reparación de las desigualdades creadas por el sexismo. De hecho, una clara separación entre identidades y roles de género a veces se justifica como medio de potenciación o como ideal social. Los grupos feministas

y las redes profesionales de mujeres en ocasiones excluyen a los hombres para elaborar una estrategia de acceso a determinados ámbitos donde todavía predominan los hombres. Con frecuencia nos encontramos con argumentos a favor de escuelas de secundaria e institutos de bachillerato solo para chicas, con la excusa de que las adolescentes rinden mejor en entornos en donde no han de competir con los chicos.[65] Algunas mujeres musulmanas afirman que la diferenciación de roles por género sirve para crear espacios en los que pueden florecer las comunidades de mujeres, y que el vestir recatado de las mujeres sirve para reducir el nivel de exposición de la mujer como objeto sexual.

En épocas recientes también se ha expandido mucho la variedad y la gama de expresiones de identidad de género ligadas a la sexualidad. Aunque se suele afirmar con bastante frecuencia que la sexualidad es una cuestión de herencia corporal o biológica, no existe ninguna relación de uno a uno entre sexualidad e identidad de género. Hay hombres tanto heterosexuales como homosexuales que hacen culturismo para acentuar su aspecto masculino, y «metrosexuales» que son heterosexuales pero que asumen que se les podría asignar una imagen pública de cierto afeminamiento. Las lesbianas pueden ser masculinas o femeninas. Las personas transgénero pueden mantener su sexo de origen pero travestirse y adoptar una imagen pública del sexo opuesto. Esto habrá que ponerlo en conexión con su orientación sexual, que podrá ser heterosexual, homosexual o bisexual. Las personas intergénero pueden no querer definir con claridad su género, o pueden defender su derecho a expresarse por medio de simbolismos de género diferentes en diversos momentos. También está bastante extendida la androginia, o la ambigüedad creada mediante la mezcla de diversas características de género.

Sexo, sexualidad e identidad de género se encuentran clara y estrechamente interrelacionados, hasta el punto de que la separación entre las realidades corporales y las simbólicas sugerida por la distinción entre sexo y género hoy en día se nos presenta como demasiado simplista. Proponemos el término gendre [«sistema sexo-género»] para describir la compleja gama de diferencias que en la actualidad se manifiestan a través de la estrecha interacción entre sexo, sexualidad y género –a menudo hasta el punto de hacerse muy difícil la distinción analítica entre sexo y género–. Utilizamos este vocablo del inglés

medio porque, a pesar de que constituye la raíz de la palabra moderna género, posee un significado más amplio derivado de su fuente latina, genus, y del francés antiguo, gendre. En estas lenguas y usos originales, gendre quiere decir clase o tipo –un significado que sobrevive hoy en día a través de otro vocablo derivado, genre (‘género’)–. Sin embargo, queremos darle a la palabra gendre [«sistema sexo-género»] un significado particular, utilizándolo para describir el tipo de ser corporal y simbólico de una persona que se origina gracias a la intersección entre sexo, sexualidad y género. La enorme variedad y la sutil complejidad que desvela este gendre [«sistema sexo-género»] pueden sugerir caos social, fragmentación e incertidumbre acerca de la relación entre sexo, sexualidad y género, la cual en otro tiempo parecía tan nítida. Los adolescentes que están adentrándose en la madurez sexual y que tienen que definir sus roles de género como adultos pueden llegar a vivir este proceso como una montaña rusa emocional. A menudo, padres y colegas se muestran mal preparados para afrontar esta diversidad de gendre [«sistema sexo-género»] y este cambio, ahora tan omnipresente en los mundos de la vida de la gente joven. ¿Cómo abordan padres y educadores las posibilidades de elección personal tan asequibles en estos momentos para la gente joven, un mundo de alternativas de identidad y de estilos de vida en el que no existen modelos unívocos de normalidad? Estos modelos delimitados solo serían el caso de quienes eligen con toda vehemencia los roles tradicionales del sexo, la sexualidad y el género. Pero el enorme rango de símbolos y de prácticas a que nos referimos con el término gendre [«sistema sexo-género»] se expande a diario y las alternativas resultan cada vez más visibles. La insistente expresión pública de la diferencia de gendre [«sistema sexo-género»], la diversidad y la divergencia es una de las características clave de la escena contemporánea en relación con los jóvenes. Las escuelas, sobre todo las de secundaria y bachillerato, han de afrontar todo esto en la actualidad. [Véase newlearningonline.com: Connell on Changing Gender Roles.] [Masculinidades. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.]

Afinidad e imagen

Hoy en día la gama de experiencias del mundo de la vida es más extensa de lo que nunca fue en la primera modernidad –a causa de diferencias en la historia

vital, el interés, la afinidad, la pertenencia a grupos, la cultura y la subcultura de los compañeros, por nombrar solo unas pocas variables–. Dos ejemplos de esta dinámica bastarán: la influencia de los medios de comunicación y de los mercados.

Con su puñado de periódicos, emisoras de radio y canales de televisión, los medios de comunicación de masas de antes crearon una cultura común para unas audiencias de carácter nacional, aunque quizás de forma artificial y a contracorriente de las diferentes experiencias vividas y de las historias reales. En épocas recientes, las cosas se han vuelto más complejas. Los nuevos medios constan de miríadas de periódicos, revistas y bitácoras accesibles a través de internet o de tabletas de lectura; miles de canales de televisión por cable o vía satélite, decenas de miles de emisoras de radio accesibles por internet o vía satélite; y miles de millones de páginas web. Ninguna transmisión de medios sociales es idéntica. Los sistemas mediáticos multicanal menos regulados de hoy en día socavan el concepto de audiencia colectiva y de cultura común. Al revés, promueven justo lo opuesto: una gama creciente de opciones subculturales accesibles en apoyo de unos discursos subculturales y especializados cada vez más divergentes. Ello se acaba traduciendo en el fin definitivo del «público» –esa comunidad homogénea imaginada del Estado nacionalista–.

Parte de estos cambios son el resultado de nuevas posibilidades tecnológicas: narrowcasting, o difusión selectiva para audiencias seleccionadas con precisión; o pointcasting, o difusión personalizada por medio de redifusiones individualizadas o de transmisiones de actualización de los medios sociales. Sin embargo, estos cambios en absoluto son solo consecuencia del cambio tecnológico. La divergencia cultural en sí misma es lo que está en su raíz. El resultado es la individualización de los medios personales de acuerdo con los grupos de afinidad definidos por la etnicidad o la lengua, los orígenes tribales, la orientación sexual, la política de género, la preocupación ética, el ámbito de experiencia, las aficiones fetichistas, las tendencias de consumo, la moda, la novedad, el gusto o el estilo personal. Cada uno de estos grupos crea comunidades que se comunican entre sí de maneras muy diversas. Con el colapso de los procesos culturales homogeneizadores de la modernidad anterior, los discursos de las subculturas se hacen progresivamente más divergentes, y con

ello menos inteligibles mutuamente y más difíciles de cara al ingreso de los extraños. Sin embargo, al mismo tiempo que ocurre esta fragmentación, estas subculturas divergentes se hallan yuxtapuestas de forma mucho más íntima en los centros de trabajo, los vecindarios y los medios de comunicación.

Otra área de cambio profundo la encontramos en el mercado. En el capitalismo de antes, la gente consumía productos genéricos, fabricados masivamente, que los empresarios y sus diseñadores juzgaban como lo que el consumidor necesitaba. El nuevo consumismo se entreteje profundamente con las identidades divergentes de la gente –el mercado de la familia, el mercado de las solteras, el mercado de los gays, los diversos mercados étnicos, los mercados generacionales o los mercados centrados en perfiles ocupacionales–. Cualquiera que trabaje hoy en día en la industria de la publicidad será capaz de segmentar y trocear los mercados potenciales de acuerdo con cualquier variable demográfica. De manera mucho más profunda que nunca, aquí se trata de un juego cultural que implica a las identidades, en un plural emotivo y rotundo.

Al revertir la antigua lógica del consumo de masas, los mercados actuales están pasando por un proceso de creciente fragmentación subcultural en torno a «nichos» divergentes. Desde el extremo más caro del espectro del consumo hasta el centro e incluso hasta el extremo más barato, nos topamos con una proliferación de productos y servicios de «boutique» empapados de una estética comercial diferenciadora de identidades. En el extremo más barato, los empleados pobres y los receptores de servicios sociales probablemente no tendrán más remedio que consumir productos genéricos, o tal vez que adquirir descartes de segunda mano. Aun así, a veces hasta los menos ricos se sienten suficientemente próximos a la identidad de los nichos inferiores del consumismo y llegan a sentirse seducidos por sus promesas. [Véase newlearningonline.com: Designing for Diversity.]

Hoy en día vivimos en comunidades definidas de manera cada vez más estrecha, pero también vivimos en muchas más de ellas –definidas por los medios, por el consumo, por el trabajo, por la etnia, por el deporte, por la preferencia sexual,

por la religión, por los intereses y aficiones, etc.–, y el alcance total de estas muchas comunidades para cualquier persona resulta a veces enorme. La paradoja estriba en que, a pesar de haber caído en una gran fragmentación social, al final acabamos estando más conectados que nunca. Somos al mismo tiempo miembros de múltiples mundos de la vida. Nuestras identidades poseen muchas capas y estas están en compleja relación unas con otras. Ninguna persona es miembro de una única comunidad; más bien será miembro de comunidades múltiples y solapadas. En cada una de estas comunidades descubrirá que es un tipo diferente de persona, que interactúa de forma diferente. Y por eso, dado que a lo largo de una semana, de un día o incluso de una hora pertenece a muchas comunidades, su identidad se convierte en multifacética, y su personalidad en múltiple. El yo de una persona es fruto de muchas causas.

La lengua, el discurso y el registro se cuentan entre los muchos marcadores de estas diferencias en los mundos de la vida –maneras de hablar que reflejan maneras de pensar y de actuar–. A medida que los mundos de la vida se hacen más divergentes y sus fronteras más difuminadas, la característica fundamental de nuestra construcción de significado se convierte en la multiplicidad de estos significados y la continua intersección entre ellos. Un profesor utilizará la jerga profesional de la pedagogía al hablar con otro profesor, pero todo eso lo traducirá a otro tipo de lenguaje más adecuado para la interacción entre profesor y padres en una entrevista con ellos. Su forma de hablar en ese contexto será muy diferente de la que aplicaría en cualquiera de los muchos otros contextos sociales y culturales por los que circula. Igual que hay muchas capas en la identidad de cada persona, también hay múltiples discursos de identidad y múltiples discursos de reconocimiento que negociar. Tenemos que ser competentes a la hora de abordar los muchos mundos de la vida en que cada uno de nosotros habitamos, y los muchos mundos de la vida de los demás con los que nos encontramos a diario.

La paradoja es que cuanto más parece que la sociedad se descompone en comunidades abandonadas a su suerte, más sociables parece que nos hacemos, mayor es el número de esas comunidades a las que cada cual pertenece, y mayor el ámbito al que llegan, desde la localizada con precisión hasta la más global. Te puedes encontrar con alguien y descubrir enseguida muchas cosas que no te

resultan nada familiares, y luego, de repente descubres puntos sorprendentes de experiencias, intereses y aspiraciones comunes. Y ello no deja de ser una experiencia diaria muy habitual en esta época de pluralismo cívico y de globalización total. [Véase newlearningonline.com: Kalantzis and Cope, Seven Ways to Address Learner Differences.]

Cuadro resumen

Las diferencias de personalidad de los que aprenden	De la exclusión a la asimilación: el pasado moderno	Reconocimiento: tiempos más recientes	Inclusión: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: condiciones materiales	• Clase social, lugar geográfico y contexto familiar tienen el efecto de excluir a las personas del acceso a los recursos materiales. • Para ganarse el acceso, el grupo excluido ha de asimilar las ideas y normas del grupo más poderoso y rico.	• Se reconocen las diferencias de acceso a los recursos materiales, de lugar y de contexto familiar, pero sin hacer nada significativo para corregir esas diferencias.	• Se realiza la promesa democrática: el papel nuevamente significativo de las escuelas en la economía del conocimiento.
Dimensión 2: atributos corporales	• Se excluye a la gente o se la aísla en instituciones o grupos separados según la edad, la raza, el sexo y la sexualidad o la forma del cuerpo, o se permite una mínima movilidad a condición de que haya asimilación de una «norma».	• Se reconocen las diferencias en una especie de *laissez-faire*, pero sin producir un impacto importante sobre los resultados sociales.	• Se desarrollan estrategias para la inclusión en las que las diferencias corporales no creen desventaja.
Dimensión 3: diferencias simbólicas	• Se excluye a la gente por causa de la cultura, la lengua, el género, la afinidad y la imagen, o se les impone la asimilación.	• Se da un sentido de disolución y fragmentación cultural a medida que proliferan las diferencias simbólicas.	• Se vive productivamente con las diferencias simbólicas, que se hacen cada vez más diferentes –divergentes–, mientras que las personas se vuelven más sociables y sus identidades son cada vez más multifacéticas.

Palabras clave

Afinidad e imagen: Las asociaciones de una persona y la forma en que se ve a sí misma, incluyendo religión, política, grupos de afinidad y tipos de personalidad.

Asimilación: Mantener la igualdad del grupo por medio del establecimiento de la condición de que la gente que es diferente, para ser aceptada, debe convertirse en «normal» o igual al grupo dominante.

Atributos corporales: Realidades corporales, tales como edad, raza, sexo y sexualidad, y capacidades físicas y mentales.

Clase social: Una medida material o económica de riqueza, poder y estatus dentro de una estructura social desigual y ordenada jerárquicamente.

Condiciones materiales: Diferencias en el acceso a la riqueza y a los recursos sociales, que pueden ser resultado de la clase social, del lugar geográfico o del contexto familiar.

Cultura: Se define de forma estricta como etnicidad, nacionalidad o antepasados, y de forma más amplia como actividad humana social y simbólica.

Diferencias simbólicas: Realidades socialmente construidas de cultura, lengua, género, familia, afinidad e imagen, basadas en la inclinación humana a construir significado y sentido a partir de sus encuentros con el mundo de forma creativa y de muy diversas maneras.

Edad: Un factor determinante de las capacidades corporales y mentales, y de las formas relevantes y apropiadas de interacción social y de aprendizaje en cada nivel de edad.

Exclusión: Mantener la igualdad de un grupo dejando fuera de él a quienes sean diferentes.

Familia: Relaciones de cohabitación y de crianza de niños, como familias nucleares tradicionales, familias extensas o familias reconstituidas.

Forma corporal: Atributos físicos y mentales que pueden afectar al estilo de vida y a la identidad de una persona, como alto o bajo, gordo o flaco y discapacidad o capacidad.

Gendre [«sistema sexo-género»]: Atributos simbólicos o culturales atribuidos y asociados al sexo y la sexualidad, como los roles y las identidades masculinos y femeninos.

Inclusión: El proceso de hacer que la persona sienta su pertenencia a pesar de su diferencia, y de conseguir que esas diferencias sean una parte integrante y productiva de la actividad social.

Lengua: Los sistemas humanos de creación de símbolos mediante el habla y la escritura.

Lugar: La localización geográfica y los recursos y oportunidades ofrecidos por esas localizaciones; por ejemplo, los diversos barrios de una ciudad, una ubicación rural o remota frente a una urbana, distintas regiones de un país, o un país en desarrollo frente a uno desarrollado.

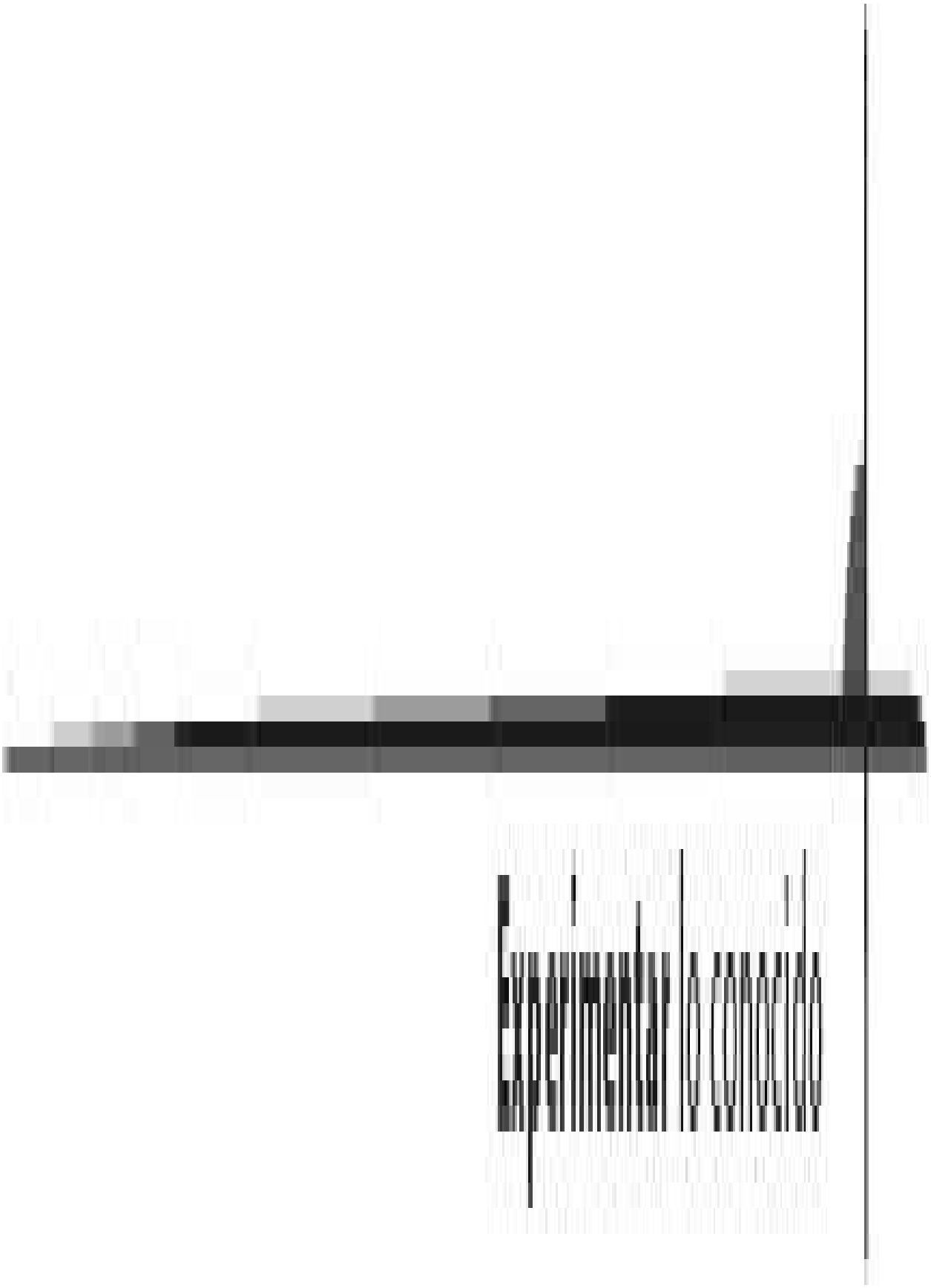
Mundo de la vida: Experiencia de la vida cotidiana; las cosas que suceden de forma natural y no tienen que ser enseñadas; el material de la identidad y de la subjetividad.

Raza: Diferencias en la apariencia física entre una población humana y otra: color de la piel, rasgos faciales, color y textura del cabello, altura y complexión.

Reconocimiento: Cuando a las diferencias se les pone nombre, a las personas se las clasifica y al menos se toman unas medidas mínimas para abordar esas diferencias.

Sexo y sexualidad: El sexo es el aspecto biológicamente heredado de la diferencia entre hombre y mujer, y la sexualidad está constituida por formas de atracción y de relación amorosa, como la heterosexualidad o la homosexualidad.

Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Una lectura de las diferencias

•«Lee» la formación de tu propio mundo de la vida. Redacta un pequeño trabajo autobiográfico con afirmaciones acerca de cada una de las medidas de diferencia definidas en este capítulo. Omite aquellos aspectos que contengan información que no quieras desvelar.

•Intercambia tu trabajo sobre la formación de tu mundo de la vida con un amigo y luego realizad una entrevista mutua. ¿Qué cosas ya sabías? ¿Qué cosas te han resultado sorprendentes? ¿Por qué?

•En vuestro caso, ¿cómo utilizarías esta formación de vuestros mundos de la vida para explicar los resultados educativos y sociales?

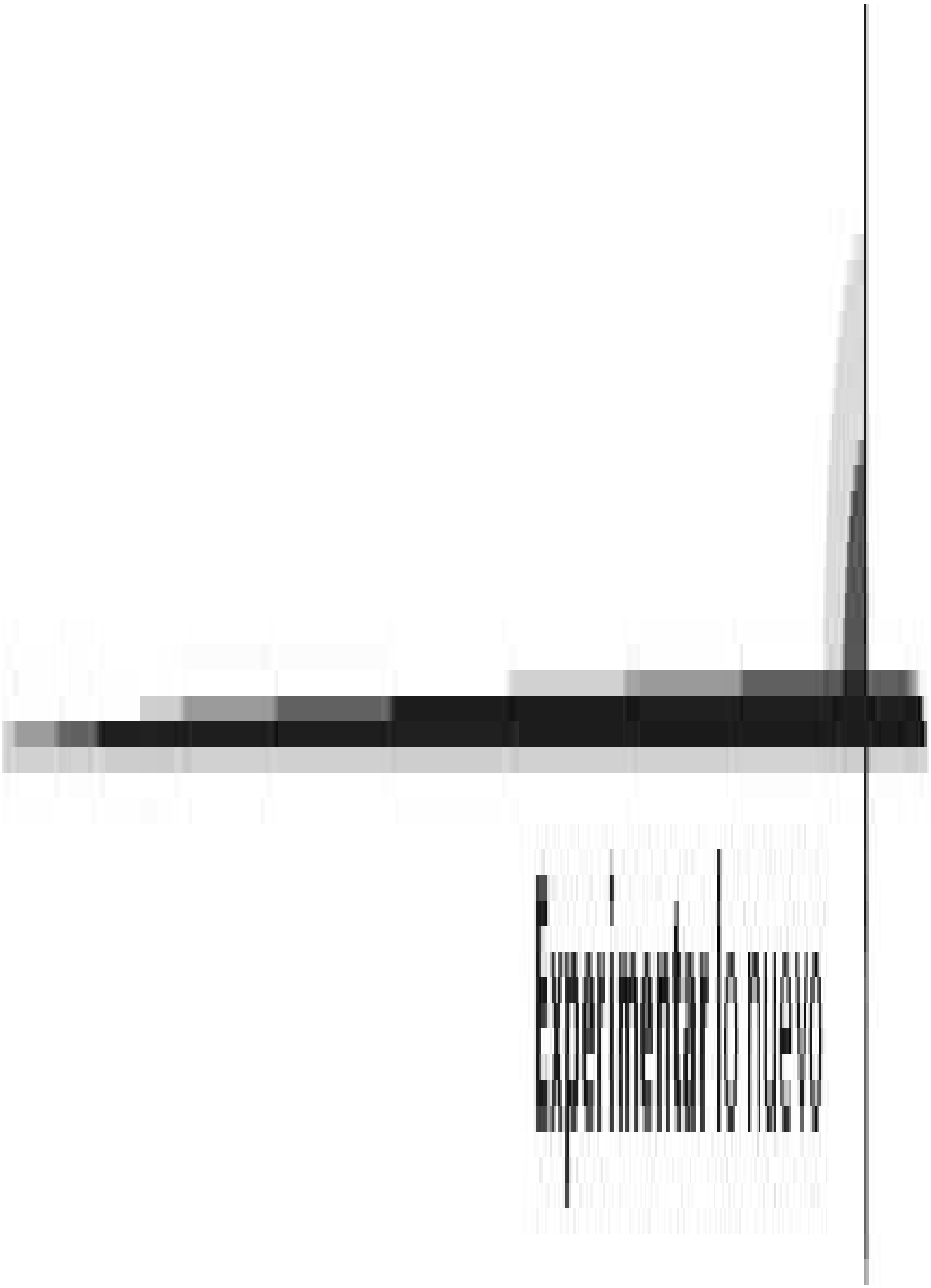
Aprendizaje e identidad

•¿Cuándo te has sentido alienado en un entorno educativo? Describe tus sentimientos. ¿Qué dinámicas había? ¿Cómo de afectado te sentiste por la lógica de la exclusión o por la presión para integrarte, que no dio resultados en tu caso? ¿Qué habría hecho falta para que te sintieras incluido?

•¿Quién eres? ¿Cuáles son las capas, las intersecciones y las matrices de tu identidad? ¿Por qué cambios de identidad has ido atravesando a medida que te has ido enfrentando a nuevas experiencias a lo largo del curso de tu vida? ¿Cómo afecta todo eso a tu nivel de conocimiento actual, a tus inclinaciones para aprender determinados tipos de cosas y a tus maneras preferidas de aprender?

Redacta una autobiografía o un relato personal donde establezcas los lazos entre tu identidad y tus experiencias de aprendizaje.

•Describe un recorrido de aprendizaje en el que hayas estado implicado de manera eficaz y productiva en algún estadio de tu vida. Describe los sentimientos que albergabas durante ese recorrido, como, por ejemplo, de novedad o de extrañeza, de afrontar un reto o de placer por el logro en el aprendizaje. ¿Hasta qué punto se trató de una experiencia intercultural? ¿Cómo de transformadora resultó ser esa experiencia?



Investigar la socialización

•Analiza cinco juguetes típicos de niños y otros cinco de niñas. ¿Cómo y hasta qué punto prefiguran esos juguetes los roles de género cuando sean adultos? ¿Qué función desempeñan los juguetes y los juegos en la socialización del género?

•Redacta la biografía de una persona famosa poniendo en relación el mundo de la vida del que partía con sus resultados sociales. Puedes elegir a una mujer que llegó a triunfar en un mundo dominado por hombres (¿y hasta qué punto tuvo ella que comportarse como un hombre?), a una persona gay o lesbiana que se haya hecho famosa (¿y hasta qué punto sintió que tenía que ocultar o suprimir su homosexualidad?) o a una persona de un entorno de pobreza que acabó haciéndose rica o poderosa (¿y cómo se las arregló para lograr el éxito, dado el mundo de la vida de sus orígenes?).

•Entrevista a un antiguo profesor o a uno recién jubilado. ¿Cómo han cambiado la infancia, las relaciones de género y las familias desde la época en que ellos estaban en la escuela? ¿Cómo ha afectado todo ello a la docencia?

Investigar los resultados sociales

•Investiga acerca de la demografía local, nacional o global: ¿cuáles son las diferencias en ingresos y en resultados educativos para diferentes grupos definidos demográficamente? Sintetiza los datos disponibles en hojas de cálculo, haz un informe utilizando gráficos de estadísticas y aporta un comentario de interpretación de los datos.

Investigar las prácticas educativas

•Entrevista a un profesor que tenga a algún niño discapacitado en su clase. ¿Qué estrategias utiliza para cubrir las necesidades de este alumno?

Conceptualizar mediante la denominación

Definir los conceptos clave de la diversidad

•Examina uno o varios documentos clave donde se afirmen los derechos de las minorías, de las personas discapacitadas, de los niños, de los pobres o de cualquier otro grupo definido demográficamente. Puedes analizar, por ejemplo, los tratados de las Naciones Unidas; documentos clave de organizaciones gubernamentales transnacionales, como la Unión Europea o la Unesco; constituciones nacionales, o leyes específicas de prohibición de la discriminación. ¿Cuáles son los términos clave y cómo aparecen definidos en tales documentos? Puedes registrar todos esos términos en un glosario o wiki elaborado en grupo.

•Crea un glosario o una wiki sobre discapacidades centrado en las cuestiones que un profesor tendría que tener en consideración.

•Crea un perfil de estadios vitales centrado en las capacidades sociales, lingüísticas y cognitivas. Cita a los psicólogos del desarrollo infantil y a otros teóricos clave como fuente para tu categorización de esos estadios vitales.

Diferencias de los que aprenden en el aula

•¿Cómo se sentiría Sissy Juppe en la clase descrita por Charles Dickens? Redacta a tu manera ese intercambio para ilustrar de qué formas podría Mr Gradgrind haber resultado más inclusivo.

•Haz una búsqueda en internet sobre algún planteamiento respecto de la

diversidad de los que aprenden; por ejemplo, sobre el planteamiento de la discapacidad en el Diseño Universal para el Aprendizaje, o sobre estrategias para la educación no sexista o antirracista. ¿Qué estrategias para la inclusión despliega el planteamiento que estás analizando? ¿Qué grado de eficacia piensas que tendrán estas estrategias? ¿Qué retos o dificultades surgirán a la hora de aplicar el planteamiento?

•Estudia un programa de especialización en una escuela, como el de Inglés como Segunda Lengua o un programa para discapacitados. Entrevista a profesores y alumnos. Ejecuta un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades).

Conceptualizar mediante de la teoría

Teorizar sobre la diversidad

•¿Cuándo se podría justificar cada uno de los siguientes planteamientos: una separación clara de los diferentes grupos; un reconocimiento de las diferencias cercano al estilo laissez-faire , y un programa activo de pluralismo? Elabora una teoría de la diversidad en acción en la que incluyas una reflexión equilibrada sobre las fortalezas y debilidades de cada planteamiento.

•Redacta una declaración filosófica sobre las diferencias materiales, corporales y simbólicas. ¿Qué son? ¿Cómo se conectan entre ellas? ¿Cuántas posibilidades existen hoy en día para transformar cada una de esas diferencias? ¿Y cuántas posibilidades hubo en el pasado de hacer lo mismo?

•Debate sobre la globalización: ¿nos estamos uniendo o nos estamos desmembrando?

•¿Cuáles son las conexiones entre el cambiante equilibrio de protagonismos de la acción y la creciente visibilidad y proliferación de las diferencias? Ilústralo con ejemplos.

Diversidad y desigualdad

•Plasma por escrito de forma resumida tu propia teoría acerca de las conexiones entre la escolarización y la desigualdad.

Analizar funcionalmente

Analizar los supuestos implícitos

•Observa cómo se imparte una lección o lee un recurso del currículo. ¿Cuáles son las suposiciones de base en relación con la persona «normal» o «ideal»? Ten en cuenta la gama completa de dimensiones de la diferencia. ¿Cómo funcionan estas suposiciones a la hora de reforzar y reproducir ciertos tipos de relaciones sociales?

Hacer trabajar a la diversidad

•Aporta ejemplos de cómo podrías aplicar los principios de la negociación de la diversidad en el aula: 1) Conoce a tus alumnos; 2) Crea itinerarios de aprendizaje abiertos; 3) Conecta con los diversos mundos de la vida; 4) Conecta con las diversas maneras de ver, sentir, pensar y conocer sobre el mundo; 5) Crea espacios para el protagonismo del que aprende; 6) Crea una ecología de conocimiento de diversidad productiva, y 7) Conoce qué es lo que han aprendido tus alumnos.

Críticar la discriminación

•Analiza diversos aspectos de la discriminación en un Estado contemporáneo o histórico, como el racismo o el sexismo sistémicos. Describe cómo funcionan o cómo funcionaron en la sociedad en su conjunto estos procesos, y qué es lo que sucede o sucedió en las escuelas. Como ejemplos puedes elegir la Arabia Saudí actual, la historia del apartheid en Sudáfrica o los Estados Unidos antes de los derechos civiles.

•Debate sobre el sexismo, el racismo o la homofobia en la actualidad. ¿Cuáles son sus manifestaciones? ¿Están disminuyendo? ¿Están cambiando sus formas? ¿Cómo? ¿Por qué? Aporta ejemplos del contexto social general, pero también de los entornos educativos.

•¿Cuáles son las imágenes de las personas que se presentan en la publicidad? Ten en cuenta la raza, los aspectos corporales y la imagen. Aporta ejemplos y aclara tu interpretación de dichos ejemplos. ¿Qué es lo que se da por sentado en la publicidad? ¿Cómo se ven afectados los niños y su aprendizaje por estas imágenes?

•Considera las ideas de Herbert Spencer sobre la supervivencia de los más preparados. ¿Qué suponen para la diversidad entre las personas? ¿Cómo conectan esas ideas con el neoliberalismo actual?

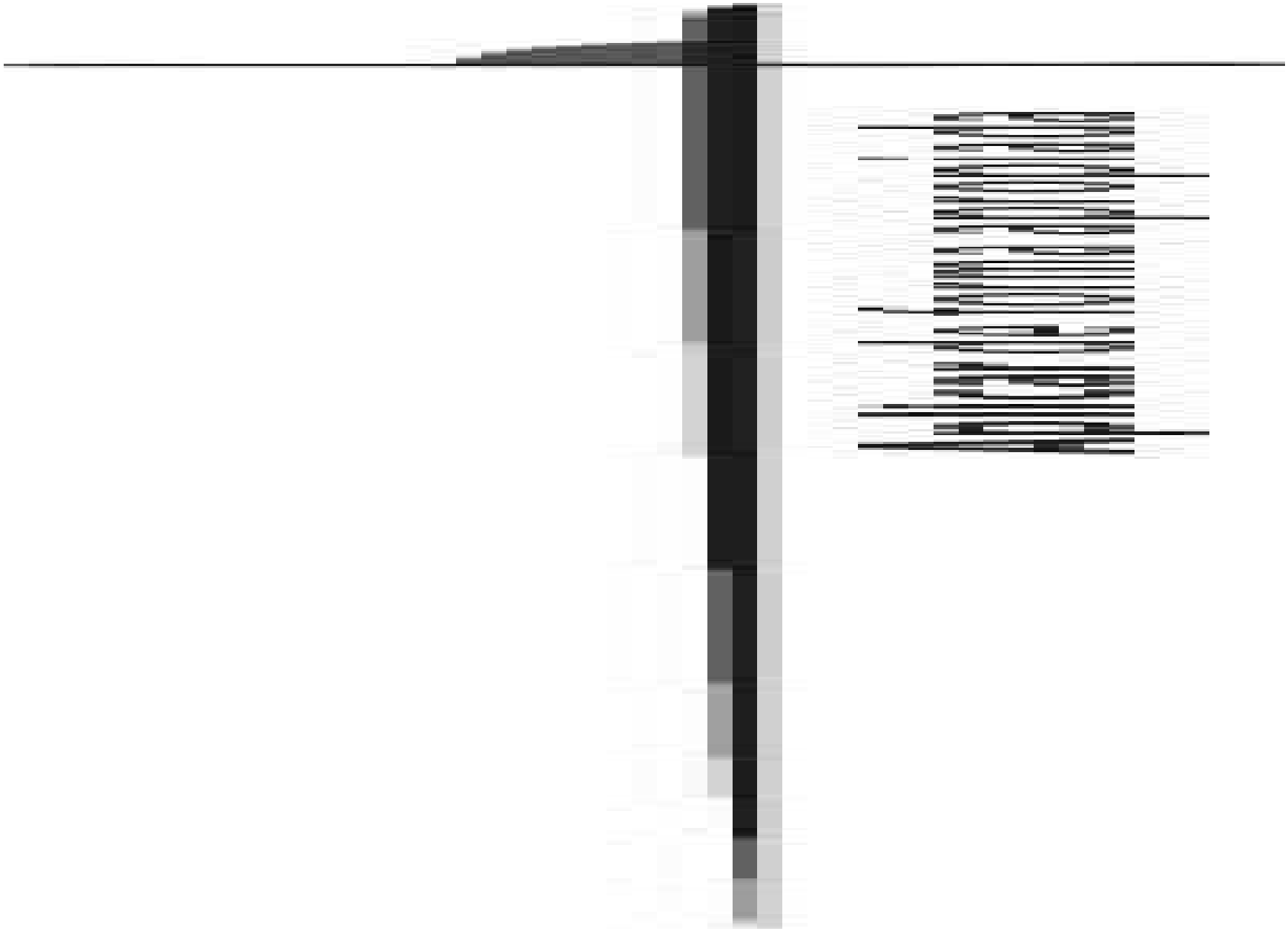
•¿Qué diferencias hay entre equidad e igualdad?

Lecturas críticas de la escuela

•Debate sobre la afirmación de que las escuelas son máquinas para la reproducción de la desigualdad, más que sitios de oportunidad. Cita las teorías de Michael Apple o de Sam Bowles y Herb Gintis.

• Investiga sobre la noción de déficit de quien aprende. ¿Por qué a veces los profesores y las escuelas tienen que hacer suposiciones sobre el déficit del que aprende? ¿Qué hay de cierto o de falso en ese juicio sobre las capacidades y el conocimiento de quien aprende? ¿Cuáles son las consecuencias de ese planteamiento de las diferencias como déficit de los que aprenden?

•Haz un juego de rol de una manera melodramática o exagerada consistente en una entrevista entre el director y unos padres nuevos en la que los padres o el niño no se ajustan a la imagen «predominante» de la escuela. Los padres pueden ser miembros de un grupo minoritario o tener un hijo discapacitado, por ejemplo. Haz cuatro variantes del juego en las que el discurso del director sea excluyente, integrador, de discriminación positiva e inclusivo.



Paradigmas de la diversidad

•Divide a tus compañeros en cuatro grupos, cada uno de los cuales defenderá una de las siguientes afirmaciones, tanto en la teoría como aportando ejemplos, incluyendo ejemplos de lo que debería hacerse en las escuelas. Puedes hacer una parodia de cada postura, desarrollando una respuesta arquetípica del «tipo de persona» que defendería cada postura. Recoge los puntos de vista de tu grupo en murales.

–«Las diferencias culturales hacen grandes a nuestro país y a nuestra escuela. Todos nos beneficiamos de la diversidad, porque nos permite ser nosotros mismos y porque es buena para el país y para la escuela».

–«Me gustan todas las diferencias culturales de nuestro país y de nuestra escuela. En realidad, no entrañan ningún peligro y hacen la vida más interesante y original».

–«Está muy bien tener personas de diferentes orígenes en nuestro país y en nuestra escuela, siempre que aprendan a vivir según nuestro estilo de vida y sean buenos estudiantes, igual que nosotros. Necesitamos convertirnos en iguales si queremos permanecer unidos como país y como escuela».

–«La gente que es diferente no puede vivir junta ni estudiar junta. Cuando las diferencias se colocan juntas, los países y las escuelas se desmoronan».

•Informa de las conclusiones a todo el grupo. ¿Hasta qué punto son esas visiones

diferentes o similares entre sí? ¿Bajo qué condiciones podría ser defendible una versión de cada una de las cuatro posturas?

Pedagogía y currículo en la práctica

•Toma un área curricular (como una serie de lecciones que podrías trazar o un elemento de aprendizaje). ¿Cómo abordarías la diversidad de tus alumnos? Por ejemplo, ¿cómo podrías hacer cada una de las siguientes cosas?

1. Identificar y definir los conocimientos previos, de forma que el aprendizaje sea el apropiado para los individuos y para los grupos.

2. Adoptar un planteamiento flexible en la oferta de aprendizaje, estableciendo un banco de diferentes actividades (los alumnos no tienen por qué estar haciendo todos lo mismo al mismo tiempo).

3. Llevar la diversidad al aula y enriquecer el aprendizaje del alumno (por ejemplo, experimentando lo ya sabido y aplicándolo de forma creativa).

4. Aplicar diferentes énfasis y mezclas de procesos de conocimiento según resulten apropiados para ajustarse a las diferentes «orientaciones de aprendizaje».

5. Identificar y negociar los itinerarios de aprendizaje que sean más apropiados para las disposiciones e intereses de los alumnos.

6. Cambiar la dirección de los flujos de conocimiento hacia una visión más activa del aprendizaje –aprendizaje como implicación–.

7. Cambiar el equilibrio de mando y responsabilidad, permitiendo a los que aprenden asumir un mayor control.

Desarrollar prácticas inclusivas:

•Describe los procesos implicados en algunas prácticas educativas inclusivas y en los efectos que se pretenden a través de ellas. Por ejemplo:

–ejercicios de reflexión en donde los que aprenden aportan a la clase las experiencias de sus propios mundos de la vida;

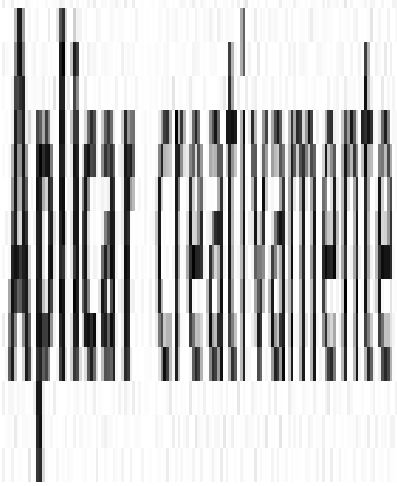
–metacognición –estrategias a través de las cuales los estudiantes reflexionan acerca de las formas concretas que aplican a la hora de pensar–;

–tareas de aprendizaje colaborativo basadas en la creación de grupos de estudiantes por similitudes;

–tareas de aprendizaje colaborativo basadas en la creación de grupos de estudiantes por diferencias complementarias;

–currículo diferenciado;

–aulas multiedad, multicapacidad y diversas.


Aplicar tratamento

Prácticas de la diversidad en las escuelas

•Un alumno nuevo llega a tu clase: ¿qué tienes que saber acerca de él para ser capaz de enseñarle de forma eficaz?, ¿cómo lo descubrirás?, ¿qué harás con lo que descubras?

•Escoge una área de diversidad, como una discapacidad en concreto. Desarrolla dos estrategias para abordar esa diferencia: tratamiento especializado o integración en el aula. ¿Cuándo resultará más apropiado el empleo de uno u otro planteamiento?

Bosquejo de metas inclusivas

•Redacta una declaración de la misión de una escuela hipotética en la que se subraye el concepto de inclusión .

•Desarrolla un plan sobre diversidad para esa escuela.

Notas

1. Husserl, E. [1954] (1970). The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. Evanston: Northwestern University Press. [Trad. cast.: La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.]

2. Sahlins, M. (1974). Stone Age Economics. Nueva York: Aldine. [Trad. cast.: Economía de la edad de piedra. Madrid: Akal, 1977.]

3. Anderson, P. (1974b). Passages from Antiquity to Feudalism. Londres: NLB. [Trad. cast.: Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo. Madrid: Siglo XXI España, 1974.]

4. Anderson, P. (1974a). Lineages of the Absolutist State. Londres: NLB. [El estado absolutista. México DF: Siglo XXI México, 1979.]

5. Marx, K.; Frederick E. [1848] (1973). «Manifesto of the Communist Party», pág. 62-98. En D. Fernback (ed.). Karl Marx, Political Writings: The Revolutions of 1848, vol. 1. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin. [Manifiesto del Partido Comunista. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>]

6. Weber, M. [1922] (1968). Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology. Nueva York: Bedminster Press [Trad. cast.: Economía y sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.]

7. Bowles, S.; Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life. Nueva York: Basic Books Inc. [Trad. cast.: La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Siglo XXI, 1985.]

8. Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a

Sociology of Language, vol. 1. Londres: Routledge & Kegan Paul. [Clases, códigos y control. Madrid: Akal, 1989.]

9. Stern, D. L. (1985). The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.]

10. Vygotsky, L. [1934] (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press . [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro, 1964.]

11. Piaget, J. [1929] (1973). The Child's Conception of the World. Londres: Paladin. [Trad. cast.: La representación del mundo en el niño. 9.ª ed. Madrid: Morata, 2001.]

12. Evans, G. E.; Fitzgerald, B. F. (1998). «Information Transactions under UCC Article 2B: The Ascendancy of Freedom of Contract in the Digital Millennium?». University of NSW Law Journal, 21. Disponible en: <http://www.austlii.edu.au/au/journals/UNSWLJ/1998/46.html>

13. Miles, R. (1989). Racism. Londres: Routledge.

14. Cavalli-Sforza, L. (2000). Genes, Peoples and Languages. Berkeley, CA: University of California Press. [Trad. cast.: Genes, pueblos y lenguas. Barcelona: Crítica, 1997]. Sykes, B. 2001. The Seven Daughters of Eve. Nueva York: W. W. Norton [Trad. cast.: Las siete hijas de Eva. Madrid: Debate, 2001.]

15. Shoumatoff, A. (1985). The Mountain of Names: A History of the Human Family. Nueva York: Simon and Schuster.

16. Eysenck, H. J. (1971). Race, Intelligence and Education. Londres: Temple Smith. [Trad. cast.: Raza, inteligencia, educación. Barcelona: Ediciones Aura, 1973]. Herrnstein, R.; Murray, C. (1995). The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. Nueva York: Free Press. Fraser, Steven. (1995). The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America. Nueva York: Free Press.

17. Gilmore, D.; Soudien, C.; Donald, D. (1999). «Post-Apartheid Policy and Practice: Educational Reform in South Africa», pág: 341-50. En Kas, M.; Winzer, M.; Majorek, C. (eds.). Education in a Global Society: A Comparative Perspective. Boston: Allyn and Bacon.

18. Anderson, J. D. (1998). The Education of Blacks in the South, 1860-1935. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

19. Reynolds, H. (1995). Fate of a Free People. Melbourne: Penguin.

20. Aboriginal and Torres Strait Islander Commission (1999). «Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples and Australia's Obligations under the United Nations Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination: A Report Submitted by the Aboriginal and Torres Strait Islander Commission to the United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination». Canberra: Aboriginal and Torres Strait Islander Commission.

21. Suggs, D. N.; Miracle, A. W. (1999). Culture, Biology and Sexuality. Athens:

GA: University of Georgia Press.

22. Dreger, A. D. (1999). Intersex in the Age of Ethics. Hagerstown, MD: University Publishing Group.

23. Sedgwick, E. K. (1985). Between Men: English Literature and Male Homosexual Desire. Nueva York: Columbia University Press.

24. Bowe, F. (1978). Handicapping America: Barriers to Disabled People. Nueva York: Harper & Row.

25. Terrence, D. (1997). The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. Nueva York: W. W. Norton.

26. Glazer, N.; Moynihan, D. P. (1975). Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, MA: Harvard University Press.

27. Nakata, M. 2001. Indigenous Peoples, Racism and the United Nations. Melbourne: Common Ground.

28. Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press. Kalantzis, M.; Cope, B. 2012. Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. cap. 2.

29. Gee, J. P. (1996). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Londres: Taylor and Francis. [Trad. cast.: La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones. Madrid: Morata, 2005.]

30. de Beauvoir, S. [1952] (1993). The Second Sex. Nueva York: Knopf [Trad. cast.: El segundo sexo. Madrid: Cátedra, 2005]. Mitchell, J. (1971). Woman's Estate. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin. [Trad. cast.: La condición de la mujer. 2.ª ed. Barcelona: Anagrama, 1977.]

31. Fraser, N. (2003). «Social Justice in the Age of Identity Politics», pág: 7-109. En N. Fraser; A. Honneth. Redistribution or Recognition: A Political–Philosophical Exchange. Londres: Verso.

32. Harvey, D. (1996). Justice, Nature and the Geography of Difference. Cambridge, MA: Blackwell.

33. Mortimer, J. T.; Larson, R. (2002). The Changing Adolescent Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood. Cambridge: Cambridge University Press.

34. Post, R.; Rogin, M. (1998). Race and Representation: Affirmative Action. Nueva York: Zone Books.

35. Bowe, F. (1978). Handicapping America: Barriers to Disabled People. Nueva York: Harper & Row.

36. Wolf, N. (1991). The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women. Nueva York: W. Morrow. [El mito de la belleza. Barcelona: Salamandra, 1992.]

37. Kalantzis, M.; Cope, B. (1988). «Why We Need Multicultural Education: A Review of the 'Ethnic Disadvantage' Debate». Journal of Intercultural Studies, 9: 39-57.

38. Battiste, M.; Henderson, J. (2000). Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge. Saskatoon, Saskatchewan: Purich Publishing.

39. Castles, S.; Cope, B.; Kalantzis, M; Morrissey, M. (1992). Mistaken Identity: Multiculturalism and the Demise of Nationalism in Australia. Sydney: Pluto Press.

40. Cope, B; Kalantzis, M. (1997). «White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon». Interchange, 28: 283-329.

41. Lo Bianco, J. (2000). «Multiliteracies and Multilingualism», pág. 92-105. En B. Cope; M. Kalantzis (eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Londres: Routledge.

42. Kalantzis, M.; Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. cap. 14.

43. Kalantzis, M.; Cope, B; Slade, D. (1989). Minority Languages and Dominant

Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity. Londres: Falmer Press.

44. Kalantzis, M.; Cope, B; Noble, G; Poynting, S. (1991). Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Londres: Falmer Press. Cummins, Jim. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

45. Crawford, J. (1992). Hold Your Tongue: Bilingualism and the Politics of English Only. Reading, MA: Addison-Wesley.

46. Fraser, N. (2008). «Reframing Justice in a Globalizing World», pág. 273-94. En K. Olson (ed.). Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates Her Critics. Londres: Verso.

47. Cope, B; Kalantzis, M. (1997). «White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon». Interchange, 28: 283-329.

48. Bauman, Z. (1992). Intimations of Postmodernity. Londres: Routledge.

49. Kalantzis, M.; Cope, B. (2009). «Learner Differences: Determining the Terms of Pedagogical Engagement», pág. 13-30. En Mitakidou, S.; Tressou, E.; Swadener, B.; Grant, C. A. (eds.). Beyond Pedagogies of Exclusion in Diverse Childhood Contexts. Nueva York: Palgrave Macmillan.

50. Bruegmann, R. (2005). Sprawl: A Compact History. Chicago: University of

Chicago Press.

51. Shenk, D. (2010). The Genius in All of Us: Why Everything You»ve Been Told About Genetics, Talent and IQ is Wrong. Nueva York: Doubleday. [Trad. cast.: El genio que todos llevamos dentro: por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto. Barcelona: Ariel, 2011.]

52. Cavalli-Sforza, L. (2000). Genes, Peoples and Languages. Berkeley, CA: University of California Press [Trad. cast.: Genes, pueblos y lenguas. Barcelona: Crítica, 2010.]

53. Hausman, B. L. (1995). Changing Sex: Transsexualism, Technology and the Idea of Gender. Durham, NC: Duke University Press.

54. Preves, S. E. (2003). Intersex and Identity: The Contested Self. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

55. Herdt, G. (1994). Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History. Nueva York: Zone Books.

56. d'Augelli, A. R.; Patterson, C. J. (2001). Lesbian, Gay, and Bisexual Identities and Youth: Psychological Perspectives. Oxford: Oxford University Press.

57. Rasmussen, M. L; Rofes, E.; Talburt, S. (2004). Youth and Sexualities: Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools. Nueva York:

Palgrave Macmillan.

58. Roeser, R. J.; Downs, M. P. (2004). Auditory Disorders in School Children. Nueva York: Thieme.

59. Barraga, N. (1983). Visual Handicaps and Learning. Austin T. X.: Pro-ed. [Disminuciones visuales y aprendizaje: (enfoque evolutivo). Madrid: Organización Nacional de Ciegos de España, 1985.]

60. Bishop, D. V. M.; Laurence, L. (2000). Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome. Hove, East Sussex: Psychology Press.

61. McGuinness, D. (1985). When Children Don’t Learn: Understanding the Biology and Psychology of Learning Disabilities. Nueva York: Basic Books.

62. Halasz, G.; Gil A.; Ellingsen, P.; Manne, A.; Thomson, F. (2002). Cries Unheard: A New Look at Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Melbourne: Common Ground.

63. Cope, B.; Gollings, G. (2001). Multilingual Book Production. Melbourne: Common Ground.

64. Cope, B; Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning». Pedagogies: An International Journal, 4: 164-195 [Trad. cast.: «Multialfabetización»: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje».

Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 98-99 (enero-junio 2010), 53-92. Disponible en: <http://www.aab.es/app/download/6054131/Bibliotecas-Bolet %C3 %ADn98-99.pdf>]

65. Datnow, A.; Hubbard, L. (2002). Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling. Nueva York: Routledge Falmer.

Parte C

Respuestas: formas de aprender y de enseñar

6. La naturaleza del aprendizaje

7. Conocimiento y aprendizaje

8. Pedagogía y currículo

9. Comunidades de aprendizaje en acción

10. Medición del aprendizaje

Capítulo 6

La naturaleza del aprendizaje

Visión general

En este capítulo investigamos la naturaleza del aprendizaje y exploramos vías alternativas de comprensión de las maneras como ocurre el aprendizaje.

El conductismo es una de las primeras escuelas de pensamiento dentro de la disciplina moderna de la psicología. Los conductistas afirman que no podemos saber mucho acerca de la mente y de la conciencia humana –esta temática resulta demasiado difícil y, dada su imprecisión, demasiado propensa a producir sesgos desde perspectivas e interpretaciones originadas en la propia mente–. Todo lo que podemos conocer de forma fiable es aquello que podemos contemplar observando las conductas. Estudiando a los humanos y a los animales, los conductistas concluyen que el mecanismo más básico y universal de aprendizaje es el «refuerzo-estímulo-respuesta».

Una serie de planteamientos más recientes sobre el aprendizaje se puede agrupar bajo la categoría de «desarrollo cerebral». Aquí se incluye la psicología del desarrollo, donde se describen los estadios en la disposición cognitiva que indican diversos niveles de desarrollo cerebral; el estudio del lenguaje para interpretar la forma general del «instinto lingüístico» en todos los humanos, y los estudios neurocientíficos del cerebro en funcionamiento.

Otros planteamientos sociocognitivistas recientes del aprendizaje se benefician

de un corpus creciente de investigación sobre los mecanismos del cerebro, y añaden una dimensión social y cultural. El cerebro aporta una gama extraordinaria de posibilidades, que se traducen en muy diferentes potencialidades dependiendo del contexto social y cultural. La inteligencia no está solo en el cerebro: sus fuentes son sociales.

Aprendizaje

El aprendizaje es el proceso para llegar a conocer cosas nuevas. Estas cosas nuevas pueden ser consecuencia de aprender acerca de (experiencias, hechos, teorías o perspectivas, por ejemplo) y de aprender cómo (hacer ciertas cosas, comportarse en circunstancias concretas o pensar de ciertas formas, por ejemplo).

En comparación con otras especies animales, los humanos nacen con muy poco de lo que necesitan saber y ser capaces de hacer para convertirse en miembros de su especie que funcionen a pleno rendimiento. Tienen que aprender una extraordinaria cantidad de cosas. Y lo aprenden en un periodo de tiempo notablemente corto. Hacia los tres años de edad ya han adquirido ese aparato único para pensar que es el lenguaje. Han desarrollado una atención perceptiva o capacidad para ver cosas que no estaba presente al nacer. Estos son solo dos de los extraordinarios logros de aprendizaje de los infantes, hitos que no tienen nada que ver con la escuela. Ocurren sin ningún tipo de pedagogía ni educación, en el sentido formal de un programa diseñado de manera consciente para aprender.

Los humanos, aunque inútiles al nacer, están dotados de una capacidad innata y normalmente abierta para aprender. La materia que encuentran en su entorno –objetos, gente y lenguaje– les enseña abundantemente. El mundo de la vida aporta a los niños un remarcable entorno de enseñanza informal. El niño puede tener una inclinación natural a aprender, pero también está inmerso en entornos

enormemente ricos, repletos de cosas que reclaman ser aprendidas. El niño también nace en un ambiente social en el que los compañeros, los niños mayores y los adultos ya disponen de sus trucos naturales para enseñar.

He aquí, pues, algunos de los fundamentos del aprendizaje con los que nadie podría discrepar. Más allá de esto, sin embargo, se dan muchas perspectivas diferentes sobre el modo como ocurre el aprendizaje. Estas perspectivas sirven de apoyo a planteamientos alternativos para los procesos formales de aprendizaje en la educación y en la pedagogía. En este capítulo examinaremos tres de estas perspectivas, más o menos en el mismo orden en el que estas ideas se incorporaron a las disciplinas y a las prácticas educativas: conductismo, desarrollo cerebral y cognitivismo social. En cada una de estas tres perspectivas hay aspectos de valor perceptivo. Las tres están siendo aplicadas por los educadores actuales como apoyo de sus prácticas, en varios momentos y en varios lugares. Pero, siempre respetando las tradiciones del conductismo y del desarrollo cerebral, el nuevo aprendizaje que describimos en este libro se inspira en un grado mayor en el pensamiento sociocognitivista más reciente.

Analizamos cada una de las tres perspectivas de acuerdo con las siguientes dimensiones:

•Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

•Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

•Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

•Dimensión 4: la medición del aprendizaje

Conductismo: el pasado moderno

El conductismo es una escuela de pensamiento dentro de la disciplina de la psicología fundada en la primera mitad del siglo XX. Sus iniciadores más famosos fueron J. B. Watson, E. Thorndike y B. F. Skinner. Afirmaban que lo único que podemos conocer con algún grado de certeza en la ciencia de la psicología es lo que podemos ver en forma de conductas observables. No sirve de mucho pensar sobre el pensar o usar la mente para tratar de descifrar la naturaleza de la consciencia. Según los conductistas, tales empeños «introspectivos» que utilizan la mente para reflexionar sobre la mente son demasiado vagos y poco fiables como para poder considerarse como científicos.[1] [Véase newlearningonline.com: Watson on the Science of Psychology.]

Abordemos las dimensiones del conductismo como planteamiento del estudio del aprendizaje y de la ciencia de la educación.

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

Según argumentan los conductistas, una vez que dejamos de lado la cuestión de la consciencia, no hay ninguna diferencia real entre los procesos de aprendizaje de animales y de humanos. Podríamos estudiar igualmente el aprendizaje animal para descubrir algunos de los aspectos clave del aprender humano. De hecho, es mejor usar animales para estudiar los procesos de aprendizaje, porque hay cosas que puedes hacer con los animales en una situación de laboratorio que no puedes hacer con humanos por razones de ética.

En su intento por comprender los fundamentos del aprendizaje, los conductistas

se dedicaron a estudiar ratas, pollos, palomas, perros y gatos. El fundador de este tipo de experimentación fue el psicólogo ruso Ivan Pavlov. En uno de sus experimentos de laboratorio más famosos, a los perros se les daba comida cada vez que sonaba un timbre. Pasado un tiempo, comenzaban a segregar saliva –señal de que estaban esperando el alimento– en cuanto oían el timbre, e incluso antes de que se les proporcionara la comida. Habían aprendido a asociar el sonido del timbre con la comida. A esta asociación aprendida Pavlov la llamó respuesta condicionada.[2] [Véase newlearningonline.com: Pavlov's Dog.]

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

Tras descartar la cuestión de la consciencia y simplificar el aprendizaje a conductas observables, los conductistas creyeron que podrían demostrar a través de sus investigaciones que tanto humanos como animales aprendían de esta manera: un estímulo observable produce una respuesta observable. El aprendizaje está «condicionado» por estímulos externos. Estos estímulos pueden adoptar la forma de refuerzo negativo (dolor, castigo) o de refuerzo positivo (placer, premio). Para cualquier criatura individual –animal o humana– estos procesos de estímulo y refuerzo constituyen las fuentes primarias de aprendizaje.

Para demostrar su aserto, Skinner colocó a los animales de su laboratorio en «cámaras de condicionamiento operante», que llegaron a conocerse también como cajas de Skinner. El animal recibe un estímulo –un sonido por un altavoz o una señal luminosa desde un foco– y luego obtiene un premio si la respuesta es correcta (se le da comida, por ejemplo), o un castigo si la respuesta es equivocada (se le aplica una descarga eléctrica, por ejemplo). Con este entrenamiento conductual los animales aprenden cuáles son las respuestas acertadas y erróneas a los estímulos.

Skinner creía que los patrones de aprendizaje de los humanos son esencialmente los mismos, tanto en contextos de aprendizaje formales como informales. La

diferencia entre el aprendizaje informal, que ocurre en respuesta a los estímulos de la vida cotidiana, y la educación formal está en el trabajo consciente que un educador desarrolla para crear un entorno de condicionamiento óptimo. El estímulo se presenta en forma de exégesis por parte del profesor y del libro de texto de los contenidos curriculares. Todo ello va seguido de la respuesta en forma de comentarios por parte del profesor o de procesos evaluadores más formales, como los exámenes. [Véase newlearningonline.com: Skinner's Behaviourism.]

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Una vez que se han establecido las leyes de la conducta, podemos diseñar sistemas para controlar esa conducta. La lección en el aula es un ejemplo de esos sistemas. En el aprendizaje basado en los principios conductistas, unos estímulos apropiados producen unas respuestas de aprendizaje; respuestas que deberían ir seguidas de refuerzo positivo en forma de premio («correcto», «bien hecho», «8») o de refuerzo negativo en forma de castigo («error», «falso», «3», «mala chica»).

La educación se concibe como un proceso de modificación de la conducta. Según esta concepción, la pedagogía es un proceso de estímulo (por ejemplo, presentación de contenidos nuevos), seguido de respuesta (al alumno se le hace una pregunta en clase o se le pone un examen), y seguido de refuerzo (confirmación por el profesor de una respuesta correcta o incorrecta, o asignación de una calificación buena o mala).

En la línea de la cadena de montaje fordista, el aprendizaje según este modelo conductista puede trocearse en pedacitos, con una secuencia de «estímulorespuesta-refuerzo» en donde cada paso se dirige hacia la producción de las conductas aprendidas. El planteamiento de la educación sobreentendido en este tipo de conductismo tiende a ser como el que vimos en el capítulo 2 bajo el

nombre de educación didáctica –un estímulo iniciado por el profesor lleva a una respuesta por parte del alumno, lo que a su vez da pie a un refuerzo positivo o negativo, según las respuestas sean correctas o equivocadas–. [Véase newlearningonline.com: Behaviourism Goes to School.]

Dimensión 4: medición del aprendizaje

De acuerdo con el punto de vista conductista, las capacidades para modificar la conducta no son las mismas para todo el mundo. Aducen que algunas personas son más inteligentes que otras de manera natural: son capaces de aprender más y mejor de sus experiencias –darse cuenta de los estímulos, responder de forma más inteligente y aprender mejor a partir del refuerzo positivo o negativo–. Esas diferencias en inteligencia las atribuyen a diferencias en la capacidad mental innata entre un individuo y el siguiente. Algunas personas nunca serán demasiado listas, por muchos conocimientos que tratemos de transmitirles, porque sus mecanismos naturales de «estímulo-respuesta» no funcionan del todo bien.

Dentro de este marco de referencia, los psicólogos del siglo XX empezaron a medir la inteligencia, o las capacidades mentales de la gente. Diseñaron test de inteligencia a través de los cuales las conductas mentales de una persona podrían ser observadas de forma sistemática y medidas en comparación con sus pares de la misma edad. La suposición que subyace a estos tipos de test es que la inteligencia puede medirse de manera separada de lo que a una persona le han enseñado, o de lo que ha aprendido o de sus propias experiencias vitales concretas. Hechos y conceptos constituyen mero conocimiento, pero puedes poseer una gran cantidad de conocimiento sin ser por ello inteligente.

La inteligencia es la capacidad subyacente de pensar, aprender y, por esa vía, adquirir conocimiento. Como afirman los defensores de los test, la inteligencia puede y debe ser medida, dado que existen diferencias naturales entre las

personas. Algunas personas son de manera innata más inteligentes que otras, y nadie podrá nunca mejorar o sobrepasar el nivel de inteligencia que ha heredado. [Véase newlearningonline.com: Binet's Intelligence Test and Goddard on IQ.]

En realidad, resulta difícil –podría decirse que imposible– separar la inteligencia natural o innata de lo que se ha aprendido: la lengua que se habla, el contexto cultural y las experiencias sociales y educativas por las que se haya pasado. Muchos de los conductistas que fundaron la disciplina de la psicología dedicaron gran parte de sus energías a analizar cómo tiene lugar el aprendizaje en condiciones en las que los estímulos educativos apropiados producen la respuesta educativa que se pretendía. Otros miembros de la nueva disciplina también se dedicaron a estudiar las conductas para tratar de discernir qué es lo que se podía considerar como diferencias innatas en la capacidad mental entre individuos, independientemente de sus condiciones específicas.

En cualquier caso, estas facetas de la psicología educativa se han hecho acreedoras de crítica y, de hecho, en el siglo XXI han perdido el favor de las corrientes dominantes en la profesión. Los críticos del conductismo han aducido que el aprendizaje humano y el aprendizaje animal resultan muy diferentes en una serie de aspectos centrales –de hecho, en las maneras que nos convierten en humanos, incluyendo factores como la responsabilidad y el autoconocimiento–. En cuanto que filosofía educativa, la idea del «estímulo-respuesta» suena mecánica y manipuladora. Al mismo tiempo, la idea de la inteligencia innata ha quedado totalmente desacreditada, y más en concreto la idea de que grupos completos de personas –razas, culturas o los pobres– son por naturaleza menos inteligentes que otros. Además, actualmente existe un amplio acuerdo sobre el hecho de que resulta muy difícil de establecer en la práctica una distinción entre el conocimiento de las cosas y la inteligencia que podría considerarse innata.[3] [Véase newlearningonline.com: Yerkes' Army Intelligence Tests.]

Desarrollo cerebral y constructivismo: tiempos más recientes

La investigación sobre los mecanismos de funcionamiento del cerebro ha avanzado mucho durante el siglo XX. Todavía sigue habiendo bastantes cosas que no entendemos sobre el cerebro, pero gracias a los campos de investigación que en la actualidad se conocen como ciencia cognitiva y neurociencia, ya estamos empezando a comprender bastantes cosas. [Véase newlearningonline.com: Davidson on Brain Basics.]

El foco de la investigación sobre el cerebro se centra en los mecanismos de funcionamiento del cerebro en desarrollo. ¿Qué conclusiones se pueden sacar del conocimiento sobre el cerebro para las teorías del aprendizaje y la educación? Algunas investigaciones sobre el cerebro examinan su fisiología.[4] Otras facetas alrededor del desarrollo cerebral establecen inferencias sobre el crecimiento y los mecanismos de funcionamiento del cerebro a partir de nuestras formas en desarrollo de pensamiento y de uso del lenguaje.

En contraste con los conductistas, muchos partidarios del desarrollo cerebral contemplan el cerebro humano como algo exclusivamente diferente del cerebro de los demás animales. En su arquitectura básica, el cerebro humano está en estrecha relación con el cerebro de otros animales, sobre todo el de los primates. Sin embargo, en otros aspectos –sus capacidades de lenguaje, consciencia y cultura, por ejemplo– es tan diferente que cualquier comparación con otros animales a los efectos de una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje probablemente no tenga el más mínimo sentido.[5]

Aunque las metodologías utilizadas en las diversas líneas que hay dentro de la perspectiva del desarrollo cerebral a veces resultan totalmente diferentes, todas comparten un supuesto básico: que podemos descubrir cosas sobre el aprendizaje investigando sobre el funcionamiento del cerebro (y no simplemente sobre la conducta). Y cuando observamos la conducta, podemos establecer inferencias significativas sobre la naturaleza del cerebro y el carácter de la consciencia humana. Aquí centraremos nuestra atención en algunos ejemplos de este trabajo: la perspectiva desarrollista de Piaget, la lingüística de Chomsky y los trabajos recientes de las ciencias cognitivas.

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

Jean Piaget fue un exponente fundamental de la teoría del desarrollo cerebral que suele llamarse constructivismo. Ya hemos hablado sobre los estadios del desarrollo infantil de Piaget en el capítulo 5. Las capacidades mentales de los niños crecen a través de cuatro fases principales: desde lo sensomotor o prelenguaje, al lenguaje y al pensamiento preoperacional, a las operaciones concretas o el pensamiento lógico y las perspectivas múltiples, hasta, por fin, a mitad de la adolescencia, las operaciones formales o proposicionales incrustadas en el razonamiento abstracto. Estas fases ocurren a determinadas edades, antes de las cuales las personas no están preparadas para aprender ciertas cosas. El aprendizaje ocurre por medio de procesos de asimilación, en los cuales haces que las cosas que vives en el mundo material y social encajen en tu entramado mental existente, y por medio de la acomodación o ajuste, en la que tu mundo mental adquiere forma como respuesta a las cosas que vives.[6]

De acuerdo con la teoría constructivista, una vez que el cerebro de alguien que aprende se ha desarrollado hasta un cierto grado de «preparación», ese individuo necesita construir por sí mismo sus capacidades para pensar de la forma característica de ese estadio. Y esto lo hace descifrando las cosas por sí solo, trabajando activamente hacia adelante y hacia atrás entre los dos procesos mentales de la acomodación (incorporando cosas nuevas según las va viviendo) y la asimilación (captando el sentido de las nuevas experiencias de acuerdo con lo que ya sabe). La mente del que aprende logrará llegar a un nuevo estadio de desarrollo solo si, en el momento en que está preparado, construye esa comprensión específica del mundo sobre la base de sus capacidades mentales en desarrollo. El aprendizaje no llega simplemente de forma «natural». Las capacidades mentales no son más que una potencialidad, que el niño tiene que convertir en realidad cognitiva ejecutando la tarea mental exigida para llevar a cabo una «operación» concreta. Aunque los niños probablemente vivan en unas condiciones sociales muy diferentes en diversas partes del mundo, Piaget creía que los estadios de autodesarrollo de la potencialidad humana por parte del niño son universales y, por tanto, fundamentalmente idénticos. [Véase

newlearningonline.com: Piaget on Child Development.] [Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel, 1969.].

El lingüista Noam Chomsky también se centra en factores humanos comunes, pero en su caso se trata de la naturaleza y los orígenes del lenguaje. Fue uno de los críticos más devastadoramente eficaces del conductismo, y contribuyó de una manera significativa a su eclipse como teoría del aprendizaje.[7] Chomsky argumenta que el lenguaje es tan profundamente complejo que no puede ser aprendido en un ciclo temporal corto en años, ni por medio únicamente de la repetición del «estímulo-respuesta» o de la experiencia del entorno. Nunca podrían darse suficientes ciclos conductuales de «estímulo-respuesta» durante esos años como para poder explicar la totalidad y las sutilezas del lenguaje. Según concluye Chomsky, las estructuras básicas del lenguaje ya han de estar presentes en el cerebro en una especie de «órgano del lenguaje». Esas estructuras se rellenan luego con lo específico del lenguaje o lenguajes a que el niño pueda estar expuesto.[8] Un alumno de Chomsky, Stephen Pinker, denomina a esta capacidad innata con el nombre de instinto del lenguaje.[9] [Véase newlearningonline.com: Pinker on the Language Instinct.] [El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente. Madrid: Alianza, 2005.]

Más recientemente, los científicos cognitivos y los neurocientíficos han comenzado a desarrollar una comprensión detallada de los mecanismos de funcionamiento del cerebro, incluyendo las diferencias en la fisiología del cerebro y en el aprendizaje en el caso de infantes cuyos cerebros se están desarrollando con rapidez, en comparación con los niños y los adultos.[10] [Véase newlearningonline.com: Bransford, Brown and Cocking on How the Brain Learns.]

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

En la educación se da un debate permanente acerca de los roles relativos de la

«naturaleza» frente a la «crianza» en relación con las fuentes de la capacidad. ¿Hasta qué punto es nuestra inteligencia innata y heredada, o hasta qué punto es un producto cultural y aprendido? Los conductistas se declararon incapaces de llegar a conocer mucho sobre la consciencia y sobre la mente. Por ello se centraron exclusivamente en la conducta, y de ahí intentaron sacar conclusiones sobre el nivel de inteligencia de un individuo. Por su parte, los creadores de los test de coeficiente intelectual (CI) intentaron aislar la inteligencia innata respecto del conocimiento adquirido, deduciendo niveles de inteligencia a partir de las respuestas de los examinados a las baterías de estímulos del test.

Los partidarios de la perspectiva del desarrollo cerebral también sacan conclusiones sobre la naturaleza de un individuo, literalmente –la materia que hay en su cerebro–. Pero sus conclusiones parecen más igualitarias y socialmente más optimistas que las de los creadores de la idea de la inteligencia innata. Los seguidores de Piaget argumentan que todo el mundo, excepto las personas con discapacidades basadas en la fisiología, pasa por los mismos estadios de desarrollo. Y quienes, como Chomsky y Pinker, sostienen que hay un cierto tipo de órgano del lenguaje en el cerebro asumen que cada humano, salvo si está específicamente discapacitado, posee en gran medida las mismas capacidades básicas de aprendizaje insertadas en la fisiología de su cerebro.

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Para Piaget, los estudiantes serán capaces de aprender solamente aquello que estén preparados para aprender desde el punto de vista del desarrollo. Parte de este aprendizaje ocurrirá antes o después, con o sin las estructuras formales de la educación. Los teóricos del instinto del lenguaje tampoco se muestran demasiado preocupados por la forma como se aprende el lenguaje, pues consideran que sus estructuras básicas son innatas y, por tanto, no susceptibles de ser enseñadas. Y los científicos cognitivos de la actualidad también tienden a contar historias sobre la naturaleza más que sobre la educación cuando hablan sobre el cerebro. Uno de los riesgos ocupacionales en la perspectiva del desarrollo cerebral en sus diversas formas consiste en centrarse más en el

aspecto de naturaleza de la ecuación del aprendizaje. Pero en la misma medida en que necesitamos entender sus percepciones sobre las bases naturales o fisiológicas del aprendizaje, la disciplina de la educación tiene que prestar más atención al aspecto de la crianza de esa ecuación.

Las inclinaciones naturalistas de estos planteamientos casan bien con lo que en capítulos anteriores de este libro hemos llamado educación auténtica. En el planteamiento desarrollista de Piaget, el que aprende llegará a aprender solamente aquello para lo que esté «preparado», y solo cuando lo esté. Dejemos que el que aprende progrese a su propio ritmo; por tanto, no pretendamos enseñarle cosas para las que aún no está listo. Y cuando lo esté, su aprendizaje será a través de un proceso activo de acomodación y de asimilación. Hay que entender a quien aprende como un jugador activo en el mundo, que construye sus propias concepciones mentales. Por ello, la enseñanza tendría que ser fiel a esa preparación; debería crear las condiciones en las que quienes aprenden puedan construir sus propias comprensiones a unos niveles adecuados al estadio de preparación de su desarrollo.

De esta manera, también en la lingüística de Chomsky la inmersión en una lengua concreta empapa con el simbolismo de dicha lengua específica al que aprende, el cual ya posee las estructuras básicas del lenguaje dentro de la herencia biológica que hay en su cerebro.

Un profesor que trabaje sobre las bases de estas teorías del aprendizaje probablemente tenderá a mostrarse menos intervencionista y menos didáctico que otro profesor que aplique la teoría conductista del aprendizaje. Seguramente, se dedicará a crear oportunidades de aprendizaje experiencial en las que los estudiantes puedan autoactivarse o construir operaciones mentales y conocimiento sobre la base de sus capacidades naturales en una determinada edad o estadio de desarrollo.

Dimensión 4: la medición del aprendizaje

La ciencia moderna del aprendizaje ha logrado desacreditar totalmente las teorías sobre la inteligencia diferencial, y también a quienes sostienen que la desigualdad racial y de clase es el resultado de las diferencias hereditarias de inteligencia.[11] [Véase newlearningonline.com: Chomsky on IQ and Inequality.]

No obstante, la comprensión acerca del aprendizaje que subyace a los planteamientos del desarrollo cerebral también puede ser criticada por su perspectiva monocultural y por su sesgo individualista. Una vez más, las perspectivas de sus promotores no resultan necesariamente deficientes –lo único que necesitan es equilibrarse merced al análisis de los factores socioculturales–. Para centrarnos en el aspecto de la cultura, por ejemplo, las muestras de juegos mentales que Piaget ofrece son más bien eruditas y académicas –una trayectoria peculiar de desarrollo que probablemente ha sido muy diferente de la de un campesino dedicado a la agricultura de subsistencia, o de la de un cazador y recolector de los tiempos primitivos–. O quizás las personas de las sociedades actuales desarrollen diferentes tipos de inteligencia de muy diversas maneras, en vez de seguir la misma trayectoria de desarrollo.[12] Si se contemplan los estadios de Piaget como una secuencia universal y cuasi-natural, probablemente no pueda haber mucho espacio para la variedad humana. Pero si se plantean estos estadios como algo peculiar y propio de una sociedad moderna concreta y, más específicamente, como los arquetipos de inteligencia que las escuelas y sus test y exámenes valoran, entonces su base biológica tiene que ser cuestionada.

De igual modo, a Chomsky se le critica a menudo desde el punto de vista de una lingüística comparativa y contrastiva.[13] Algunas lenguas hablan sobre el mundo de maneras tan diferentes que implican formas totalmente distintas de pensar por parte de sus hablantes.[14] Ciertamente, hay tanta variación entre lenguas y tantas variaciones sutiles y profundas en los significados entre unas lenguas y otras que cuesta imaginar un instinto del lenguaje universal e innato. Además, la ciencia cognitiva suele hablar en términos de generalidad humana, sin reconocer suficientemente las diferencias sociales y culturales.[15]

Finalmente, el enfoque sobre lo que está ocurriendo en el cerebro tiende a ser individual. Para el constructivismo, cada niño individualmente considerado construye sus propias maneras de comprender el mundo gracias a su interacción con ese mundo de acuerdo con su estadio de desarrollo. Así, el aprendizaje estaría impulsado por un ego motivado. En el caso del instinto del lenguaje, ese instinto es algo que encontramos dentro de la cabeza de cada persona, y no tanto en sus entornos sociales y culturales. Así pues, también la ciencia cognitiva estudia el cerebro como un objeto fisiológico singularizado.

Para contrarrestar este énfasis individualista también necesitamos tener en cuenta los factores sociales y culturales. La inteligencia humana es social. No es solo el material que podemos albergar en nuestro cerebro, sino también nuestra capacidad para analizar las cosas, para preguntar a los demás cuando necesitamos saber algo que sabemos que ellos ya conocen, y para confiar en la pericia de los otros. Para vivir nuestras vidas, no podemos saber individualmente todo lo que necesitamos conocer. Una gran parte de nuestra astucia, y de nuestra eficacia social, no reside en nuestra cabeza, sino en el mundo social del que dependemos y que nos sirve de apoyo en nuestra vida cotidiana.

Cognitivismo social: hacia un nuevo aprendizaje

Una aproximación sociocognitivista a la cuestión del aprendizaje intenta encontrar un equilibrio entre los factores sociales y culturales y las potencialidades del cerebro. Los partidarios del cognitivismo social prefieren desarrollar un relato más completo del elemento educación del binomio «naturaleza-más-educación». Por supuesto, los teóricos de ambos lados del debate concuerdan en que una enorme cantidad de cosas se aprende en un contexto social por medio de los procesos de socialización. El punto principal de discrepancia está precisamente en la mezcla misma –cuánto aprendizaje es social y cuánto depende de la biología–. [Véase newlearningonline.com: Social Cognitivism Case Studies.]

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

El aprendizaje humano es social, pero de formas que son diferentes de cualquier otro tipo de aprendizaje animal. Más que cualquier otra criatura, los humanos son lo que han aprendido. Los bebés ya se encuentran inmersos en el lenguaje oral. Aprenden las palabras que designan cosas, así como el lenguaje que sirve para unir esas palabras en entramados de significado. Llegan a entender el mundo a través del modo en que el lenguaje significa a ese mundo. El lenguaje no es únicamente el material de comunicación con los demás: es una herramienta conceptual gracias a la cual una persona se representa el mundo para sí misma. Es como si tuviéramos que entender las cosas al menos en parte hablando con nosotros mismos. Este proceso de creación de significado se llama representación.

Igual que en el lenguaje, los bebés también se hallan inmersos en paisajes, imágenes y escenas. Aprenden a encontrarle sentido a este campo de la percepción, a ver el mundo de maneras que son características de las imágenes y de las miradas de sus propias vidas, a desarrollar una especie de ojo mental a través del cual el mundo se puede visualizar de diferentes formas significativas. Cuando dirigen su atención hacia el mundo, aprenden a sacar sentido a los patrones de luz y de color como percepciones visuales significativas. También aprenden a encontrar sentido a los sonidos de su entorno, a escuchar cosas de forma significativa –ruidos, música, señales de alerta y cosas similares–. Aprenden los significados corporales del tacto, del olor y del sabor. Aprenden a hacer gestos y a entenderlos. Y aprenden a leer el espacio y a hallarle sentido –interpersonal, arquitectónico y ambiental–. En cada caso, adquirimos de nuestras culturas los medios para el significado, las materias primas con las que extraemos sentido al mundo. De forma totalmente distinta a cualquier otra criatura, estos medios se estructuran en un sistema de símbolos.[16]

El psicólogo ruso Lev Vygotsky describe la transición de los niños desde lo que llama el pensamiento complejo hasta el pensamiento conceptual a través del proceso social de adquisición del lenguaje. La capacidad evolutiva para pensar

de los niños se halla encarnada en las estructuras del lenguaje. A través del aprendizaje de la lengua, los niños atraviesan un proceso paralelo y complementario de desarrollo social y cognitivo. Los niños aprenden en un contexto social en donde los significados se absorben primero de manera interpersonal mediante la interacción social. Solo más tarde se llegarán a percatar de estos significados en su plenitud más profunda en el plano intrapersonal, dentro de la mente individual.[17] [Véase newlearningonline.com: Vygotsky on Language and Thought] [Pensamiento y lenguaje. 2.ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.]

Figura 6.1. Lev Vygotsky (1896-1934).

Este proceso está completamente conectado con la herencia del lenguaje humano y con otros modos relacionados de representación simbólica complementarios exclusivamente humanos –imagen, sonido, tacto y espacio–. Los animales se comunican, y presumiblemente se representan el mundo para sí mismos, estableciendo relaciones entre sonidos o gestos y acontecimientos o estados emocionales, como miedo y satisfacción. Se trata de semejanzas de uno a uno, de una especie de «apuntar» a alguna cosa o acontecimiento; a esto se le suele llamar representación o comunicación indéxica.[18] [Véase newlearningonline.com: Kanzi Learns Language.]

En contraste, los sistemas humanos de símbolos conectan los signos entre sí para formar estructuras de significado que tienen vida propia. Los bebés pueden comenzar con palabras cuyos significados no distan mucho del significado de tipo indéxico (la palabra «apunta a» algo) del que también algunos animales son capaces. Pero pronto se hacen con la enorme flexibilidad y generatividad de los sistemas humanos de creación de significado a través del lenguaje, la imagen, el sonido, el tacto, el gesto y el espacio. En estos sistemas, los símbolos no se relacionan simplemente con las cosas a las que apuntan: también se relacionan entre sí, formando estructuras o sistemas de relaciones de símbolo a símbolo.

A medida que estos sistemas se desarrollan en el joven humano en desarrollo, los significados se hacen cada vez más profundos. Vygotsky describe la transición desde las palabras cuya relación con el significado él llama compleja hacia palabras que se han convertido en la base para el pensamiento conceptual en el niño de más edad. Los niños de corta edad pueden utilizar palabras sin «captar» su significado completo hasta que ya se han hecho algo mayores y su pensamiento ya se ha desarrollado.[19] [Véase newlearningonline. com: Deacon on the Symbolic Species.]

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

Todos los animales aprenden, incluso aquellos con capacidades cognitivas tan limitadas como la mosca de la fruta. Pero los humanos aprenden más que cualquier otro animal. Han de aprender tanto a fin de poder convertirse en adultos que aporten cosas valiosas a la especie. Su biología heredada incluye menos guía que la de cualquier otra criatura. Es la capacidad de aprendizaje de los humanos –en realidad, la pura amplitud y profundidad de la necesidad de aprender– lo que los distingue tan radicalmente de cualquier otra criatura del mundo natural. Los bebés humanos tienen tan poco con lo que guiarse cuando nacen que son inútiles y dependientes hasta un grado mucho mayor que cualquier otro animal. [Véase newlearningonline.com: Christian Explains the Uniqueness of the Learning Species.] [Mapas del tiempo: introducción a la «Gran Historia». Barcelona: Crítica, 2005.]

La pregunta clave, por tanto, es: ¿qué porcentaje de lo que sabemos es innato y qué porcentaje es aprendido? Ciertamente, muchas emociones y reacciones involuntarias son innatas, pero ¿es el lenguaje una cosa innata? Tal como se ha mencionado al principio de este capítulo, algunos teóricos, como Chomsky y Pinker, argumentan que el lenguaje es algo tan complejo y que se aprende tan rápidamente que sus estructuras subyacentes (distintas de la lengua concreta que hablemos cada uno de nosotros) tienen que haberse convertido en parte de la herencia biológica de los humanos. Otros teóricos que también hemos mencionado –incluyendo a Vygotsky, Donald, Deacon y Gee– sostienen que el lenguaje se aprende y que el cerebro del bebé posee una notable capacidad para aprender modos de representación simbólica. [Véase newlearningonline.com: Donald on the Evolution of Human Consciousness.]

Las capacidades humanas para la representación y la cognición son esencialmente una herencia cultural. Bajo este punto de vista, el cerebro humano a pleno funcionamiento es co-construido por el bebé, utilizando recursos para el significado que aporta la cultura circundante. De hecho, ahora ya sabemos que el aprendizaje llega incluso a transformar la estructura biológica del cerebro en

desarrollo de una persona.

Entonces, ¿cómo explicamos las fuentes de la capacidad humana? Desde el punto de vista sociocognitivista, la naturaleza provee a los humanos de una gama de potencialidades. La naturaleza no entrega un plan de acción, sino una serie de posibilidades que serán cubiertas hasta un grado importante gracias a la cognición sociocultural en que consiste nuestra herencia cultural. Como todo esto es externo al cerebro individual, habrá de ser adquirido por fuerza por medio del aprendizaje. Así es como la educación nos permite realizar todas esas potencialidades que aporta nuestra naturaleza humano-fisiológica. [Véase newlearningonline.com: Gee on Situated Cognition.]

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Serás tan inteligente como lo sea tu entorno –lo que hayas aprendido del ambiente que te rodea, las fuentes de conocimiento en las que te bases, las herramientas físicas y cognitivas de las que te sirvas, y las otras personas con conocimientos de las cuales puedas depender cuando las necesites–.[20]

Cuando elegimos contemplar nuestra naturaleza humana como una potencialidad, nuestro enfoque nos ayuda a explicar las formas en que la crianza aporta substancia a lo que ofrece la naturaleza. Tenemos que saber acerca de la naturaleza, por supuesto, ya que nos ayudará a explicar el fértil terreno fisiológico del cual se sirve la educación para hacer crecer nuestro grado de humanidad. Pero las preguntas realmente difíciles y cruciales para los educadores tienen que ver con la educación. Es aquí donde podemos explicar de forma fiable las diferencias humanas, y también donde podemos actuar o intervenir para cambiar o mejorar las condiciones del aprendizaje. La biología resulta mucho más determinada o determinante cuando se trata de una medición de la inteligencia innata, de un estadio de desarrollo o del instinto del lenguaje. Cuando elegimos atribuir orígenes biológicos a una característica humana, en

realidad estamos reconociendo que hay menos cosas que podamos hacer; incluso, quizás, que hay menos cosas que podríamos o deberíamos intentar hacer. Por el contrario, cuando interpretamos que los orígenes de esa característica son socioculturales, entonces hay cosas que podemos y que a menudo necesitamos hacer. Estas cosas pueden resultar muy difíciles de llevar a la práctica. Pero por muy difícil que pueda resultar, siempre se podrá hacer algo para mejorar las condiciones socioculturales.

En consecuencia, cuando tomamos como punto de partida la aceptación de las potencialidades abiertas del cerebro humano, nuestro foco vira hacia las condiciones culturales que ofrecen diferentes oportunidades para aprender y que también explican resultados sociales y educativos diferentes. Este planteamiento también tiene sentido si se considera la extensión limitada del conocimiento contemporáneo del cerebro. Hasta que la neurociencia no nos explique mucho más acerca del funcionamiento fisiológico de la consciencia y del aprendizaje, los sociocognitivistas deberían seguir otorgando a la educabilidad, como mínimo, el beneficio de la duda. Dado que siempre podemos hacer algo para mejorar las condiciones sociales del aprendizaje, asumamos que la intervención sociocultural puede tener sus efectos. Intentemos, pues, hacer cuanto podamos para mejorar las oportunidades. [Véase newlearningonline. com: Honderich on Consciousness.]

Si la cognición es social, entonces el aprendizaje más potente será colectivo antes que individual. La educación trata de ejercitar las capacidades de un individuo para aprender en y con la gente y los recursos de conocimiento que haya a su alrededor. El «aprendizaje situado» en una «comunidad de práctica» es clave para esta concepción del aprendizaje.[21] La educación no es una cosa individualizada, psicológico-cognitiva. Es más bien un conjunto de relaciones con los demás dentro de una comunidad de conocimiento o de aprendizaje. [Véase newlearningonline.com: Wenger on Learning in Communities of Practice, y Lave and Wenger on Situated Learning.] [Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México DF: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.]

Este aprendizaje está lejos de ocurrir por mera casualidad o accidente. Los cachorros de otros animales aprenden cosas de los miembros más experimentados del grupo en que han nacido. Sin embargo, ninguna criatura excepto los humanos enseña a sus jóvenes por medio de un proceso consciente de pedagogía. Otras criaturas pueden aprender de los adultos, pero solo si están con ellos y los pueden observar directamente –y no porque los adultos se hayan propuesto enseñarles–. Los padres de los niños, los profesores en las escuelas, los mentores en los lugares de trabajo y los autores de menús de ayuda enseñan a los novatos con los que se encuentran de una manera premeditada que no encontramos en otras especies. Empujan a los que aprenden más allá de lo que ya saben, pero dentro de los límites de lo que ellos como profesores saben que los que aprenden pueden llegar a conocer sobre la base de sus conocimientos preexistentes. Vygotsky denomina a esos límites zona de desarrollo próximo.[22]

Lo que puede hacer el que aprende
Lo que puede hacer el que aprende con ayuda
Lo que el que aprende no puede hacer todavía

Figura 6.2. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: qué puede hacer quien aprende con la ayuda de los apoyos sociales de su entorno.

El resultado es que el conocimiento que pueda haber dentro de la cabeza de una persona es mucho más que eso. Se trata de una cognición social, cuya forma concreta viene dada por la herencia cultural compartida. Ello es inherente a nuestros medios de representación (sacar sentido al mundo por nosotros mismos) y de comunicación (transmitir ese sentido a los demás), incluyendo lengua, gesto, visualización y navegación espacial. Todas estas capacidades de creación de significado tienen que ser objetivo de aprendizaje. También estamos a expensas de lo que no sabemos pero necesitamos –los expertos de los que dependemos tanto implícita como explícitamente cuando pedimos ayuda (madres, profesores, médicos, ingenieros…), las herramientas que utilizamos y que nunca habríamos podido crear por nosotros mismos (físicas o conceptuales) y nuestro legado simbólico en forma de conocimiento al que sabemos que siempre podemos acudir y «consultar» cuando lo necesitemos–. [Véase newlearningonline.com: Salomon on Distributed Cognition.] [Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.]

Por tanto, aquí es donde encontramos los fundamentos de una apuesta educativa por el nuevo aprendizaje. Desde el punto de vista sociocognitivista, el aprendizaje no es solo o principalmente producto del desarrollo cerebral. De hecho, el desarrollo cerebral no tendría lugar sin aprendizaje. La inteligencia no emerge del cerebro: está en la genialidad de nuestra herencia sociocultural. Sucede que nuestros cerebros han estado abiertos a esa herencia. La cognición se produce tanto fuera como dentro del cerebro. Encuentra un terreno fértil en las potencialidades abiertas del cerebro, y de este modo contribuye a darle forma al propio cerebro. La tarea transformadora de la educación consiste en sustentar este proceso de aprendizaje.

Dimensión 4: la medida del aprendizaje

El planteamiento sociocognitivista del aprendizaje deja el campo mucho más abierto para las diferencias, y de esta manera amplía la gama de instrumentos de medición del aprendizaje. Una consecuencia de esta profunda sociabilidad del aprendizaje consiste en la diversidad de modos alternativos de ser. Esa gama de alternativas no está disponible para criaturas que no disponen de sistemas simbólicos o de procesos sociales de pedagogía consciente. Eres lo que aprendes a significar, y a medida que el contexto de aprendizaje varía, tú también lo haces. Tomemos en consideración el ejemplo extremo de las raras ocasiones en que los humanos en fase de desarrollo que han sobrevivido fuera de la sociedad muestran, sin embargo, la gama extraordinaria del potencial humano. Particularmente reveladoras resultan las historias extrañas de «niños salvajes», como las de los niños que se convirtieron prácticamente en lobos en determinados aspectos porque vivieron con lobos durante algún tiempo.[23] [Véase newlearningonline.com: The «Wolf Children» of Godamuri.]

Las diferencias culturales y de lengua recorren un amplísimo campo. El aprendizaje variará enormemente según las necesidades e intereses sociales. Esto significa que las metas y las instituciones de la educación tienen que variar en consonancia. [Véase newlearningonline.com: Marika and Christie on Yolngu ways of Knowing and Learning.]

Incluso dentro de un ambiente social concreto, los profesores se encontrarán con muchas clases de inteligencias o de «estilos de aprendizaje». Los planteamientos monoculturales y didácticos de la educación han favorecido históricamente unos estilos de aprendizaje por encima de otros. A ciertas maneras de pensar y de hablar y a determinados puntos de vista se les asignó la etiqueta de «exitosos», mientras que a otros se los condenó al «fracaso». Los educadores han tratado de desarrollar maneras alternativas de concebir la inteligencia y el aprendizaje para poder aliviar los efectos excluyentes de este tipo de planteamiento educativo. Por ejemplo, Howard Gardner afirma que no hay una única inteligencia, sino muchas y variadas formas, y con algunas de ellas nos puede ir mejor que con otras, dependiendo de las diferentes circunstancias del aprendizaje.[24] [Véase newlearningonline.com: Gardner’s Multiple Intelligences.] [Inteligencias

múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.]

Desde el punto de vista sociocognitivista, el aprendizaje es un producto de las circunstancias sociales antes que un código biológico grabado en el cerebro del individuo. Según cambian las circunstancias de la persona que aprende, también lo hace la naturaleza y la substancia de sus capacidades humanas. Los sociocognitivistas hablan de las potencialidades del cerebro y de las múltiples y variadas capacidades que se crean a partir de la inteligencia que hay en el entorno del que aprende. Por ello, hacen falta múltiples y variados modos de medir el aprendizaje.

Cuadro resumen

La naturaleza del aprendizaje	Conductismo: el pasado moderno	Desarrollo cerebral y constructivismo: tiempos más recientes	Cognitivismo social: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: los procesos de aprendizaje	• El aprendizaje se puede entender analizando las conductas. • No hay diferencias fundamentales entre el aprendizaje de los humanos y el de los animales.	• Estadios de desarrollo biológico. • Constructivismo en el que el niño construye su comprensión basándose en la «predisposición». • El instinto del lenguaje. • Las capacidades intrínsecas de aprendizaje del cerebro.	• Las bases culturales del aprendizaje y la adquisición de los sistemas sociales de significado. • La conformación social de la mente individual.
Dimensión 2: las fuentes de la capacidad	• Condicionamiento: refuerzo mediante estímulo-respuesta (positivo = premio; negativo = castigo).	• Foco en la naturaleza y la biología. • Secuencias universales e invariantes. • Diferencias de capacidad heredadas.	• Foco en la educación, basado en el amplio alcance de las potencialidades de la naturaleza.
Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje	• Desarrollo de secuencias de aprendizaje condicionado. • Enseñanza didáctica.	• Comprensión naturalista del cerebro y de su predisposición. • Educación auténtica.	• La tarea transformadora de la educación consiste en trabajar con los que aprenden en la adquisición de una herencia sociocognitiva.
Dimensión 4: la medición del aprendizaje	• Medición de las diferencias «naturales» en la inteligencia.	• Tendencia a comprensiones monoculturales e individualistas de la cognición y del aprendizaje.	• Perspectiva social. • Reconocimiento de que puede haber una enorme variedad de conocimiento y de aprendizaje, puesto que gran parte de lo que se aprende tiene su origen fuera del cerebro del individuo.

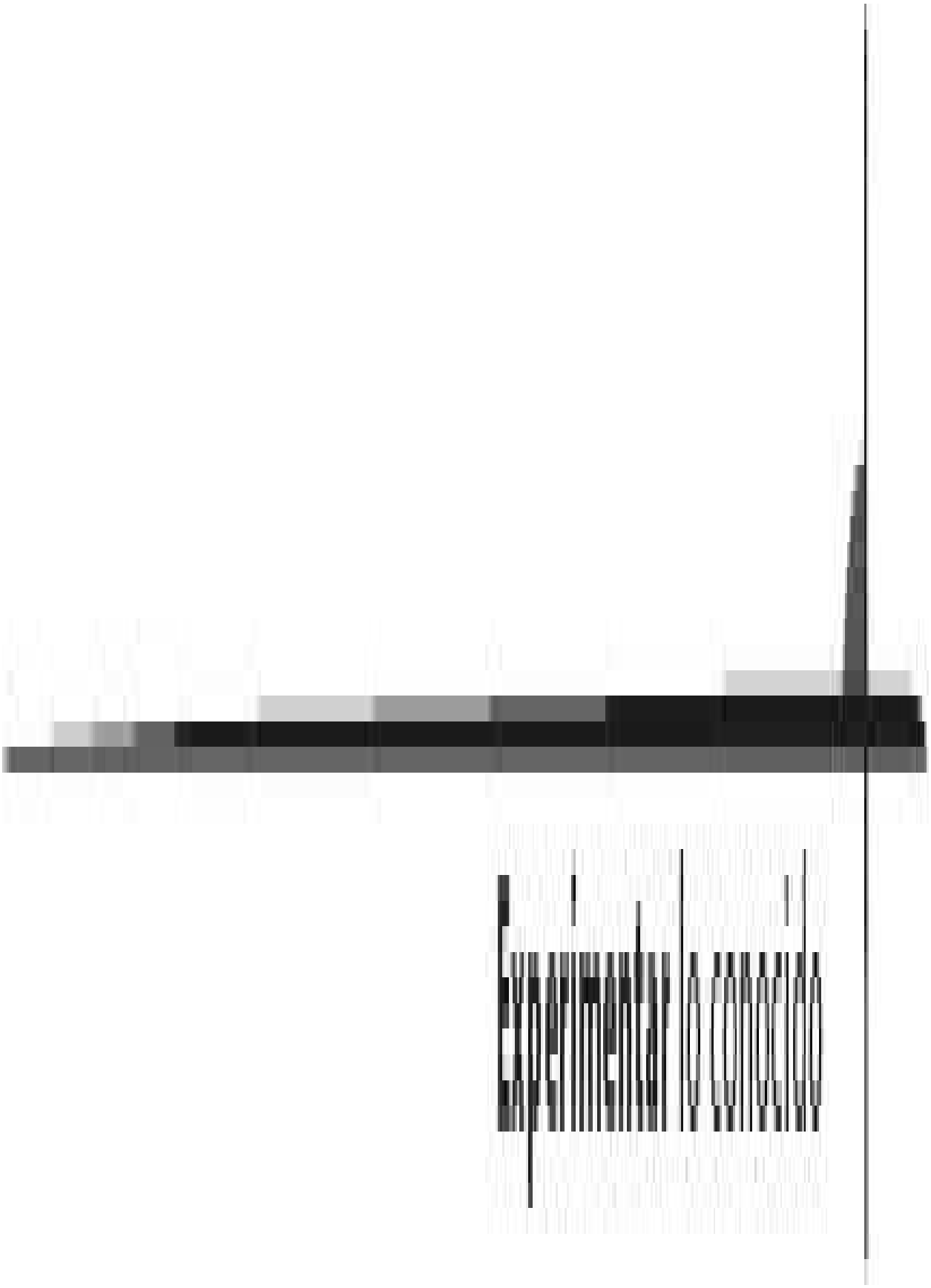
Palabras clave

Cognitivismo social: El estudio del rol de la cultura y de la educación en el aprendizaje, enraizado en las potencialidades biológicas del cuerpo y del cerebro.

Conductismo: Una teoría científica y una práctica investigadora acerca del aprendizaje que se dedica a observar la conducta de los animales y de los humanos para estudiar las relaciones entre el estímulo, la respuesta y el refuerzo.

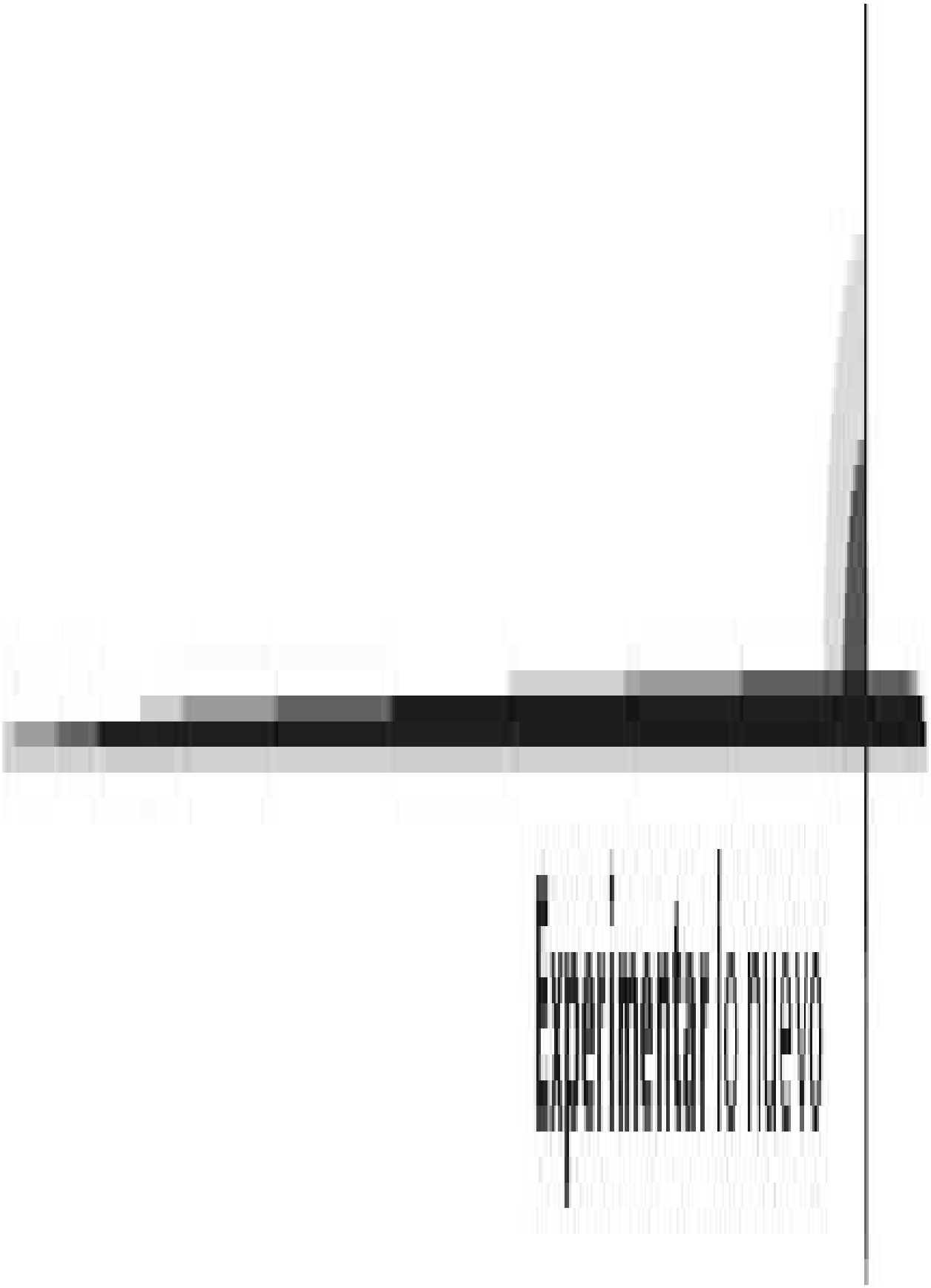
Perspectiva del desarrollo cerebral: El estudio de la fisiología del cerebro, o la interpretación del desarrollo cerebral sobre la base de los estadios del desarrollo cognitivo del niño; y también el estudio del lenguaje para inferir patrones innatos de significado y de formas de pensamiento.

Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Tus vivencias sobre la inteligencia

•Narra la historia (usando un apodo o un relato hipotético basado en tus propias experiencias) de alguien a quien le va bien en la escuela en el sentido tradicional, pero que no es tan inteligente en otros aspectos. ¿Cuáles son los sesgos de las ideas convencionales sobre la inteligencia escolar? ¿Qué podríamos hacer al respecto?



Cómo entiende la gente la inteligencia

•Entrevista a un miembro de tu familia. Dile que liste las cosas que considera que podrían ser prueba de inteligencia o de una persona inteligente. Luego analiza la lista. ¿Hasta qué punto podrían atribuirse esos ítems a la naturaleza o a la educación? ¿Cuáles son las potencialidades fisiológicas presentes en todos los humanos con cuerpos sin discapacidades? ¿Cómo se adquiere socialmente la inteligencia?

Conceptualizar mediante la denominación

Conocimientos básicos sobre el cerebro (1)

•Desarrolla una wiki o glosario para la clase con la terminología clave para describir la estructura y el funcionamiento del cerebro. Cada miembro de la clase puede contribuir con varios conceptos.

Conceptualizar mediante de la teoría

Conocimientos básicos sobre el cerebro (2)

•Usando los conceptos de la wiki , redacta de forma resumida una teoría sobre el rol del cerebro en el aprendizaje.

Analizar funcionalmente

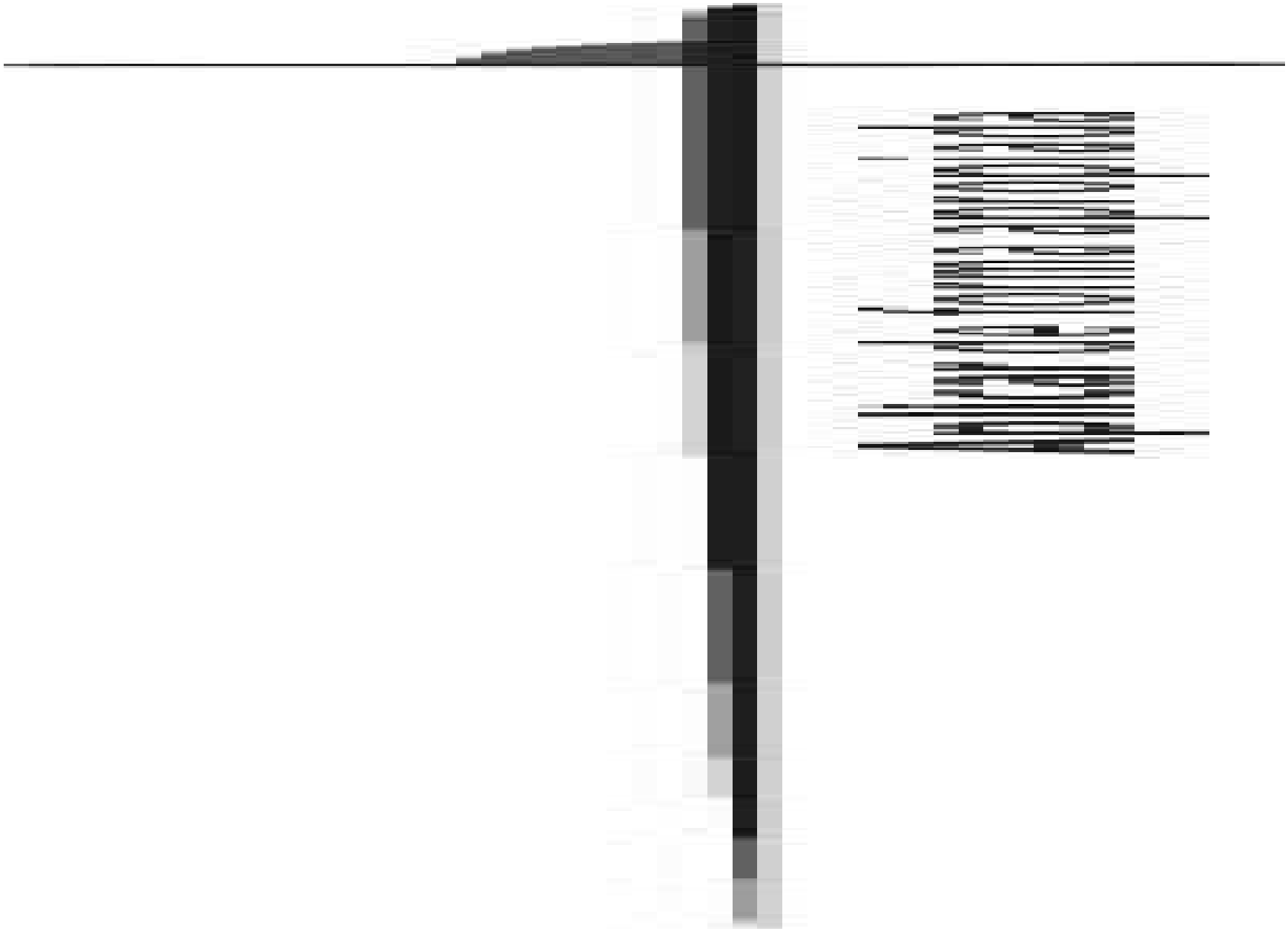
El mecanismo conductista del aprendizaje

•Para los perros de Pavlov, ¿cómo ocurría el aprendizaje? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre el aprendizaje animal y el humano?

Conexiones entre el aprendizaje y la cultura y la lengua

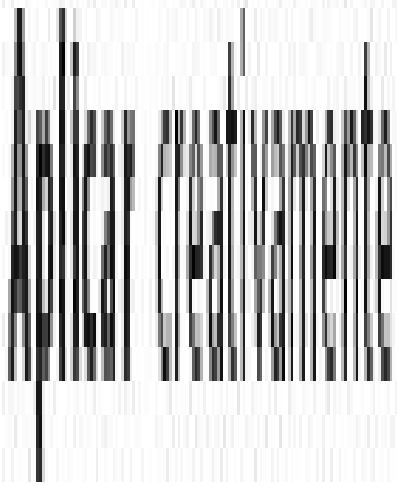
•¿De qué modo y en qué es diferente el aprendizaje en entornos angloparlantes del aprendizaje en la lengua Yolngu descrito en la referencia de la web de este capítulo? ¿Por qué habría que utilizar las ideas locales sobre el aprendizaje en la escuela Yolngu? ¿Qué lecciones podrían aprenderse para que se apliquen fuera de esta escuela?

•¿Cómo es capaz nuestra lengua de que queramos decir cosas diferentes? Entrevista a una persona bilingüe (o, si eres bilingüe, entrevista a una persona bilingüe con un segundo idioma distinto). ¿Qué significados únicos para ciertas palabras y expresiones puedes descubrir que solo se puedan vehicular en ese segundo idioma? ¿Cuáles son las implicaciones para la educación?



De la teoría a la práctica (1)

•Busca un teórico del aprendizaje distinto de los que se han mencionado en este capítulo. Ubícalo en relación con las tres corrientes de comprensión de la naturaleza del aprendizaje presentadas en este capítulo (su postura puede ser una mezcla de algunos de estos tres planteamientos). Explica tus razones para ubicar esta teoría del aprendizaje de la manera como lo haces.


Aplicar tratamento

De la teoría a la práctica (2)

•¿Cuáles son las implicaciones prácticas de la teoría del aprendizaje que has analizado en la actividad anterior para la práctica de la docencia y del aprendizaje? Aporta ejemplos de los tipos de cosas que puede hacer un profesor.

Notas

1. Watson, J. B. (1914). Behavior: An Introduction to Comparative Psychology. Nueva York: Henry Holt and Company.

2. Pavlov, I. P. (1941). «The Conditioned Reflex», pág. 166-85. En W.H. Gantt (ed.). Lectures on Conditioned Reflexes, vol. 2. Conditioned Reflexes and Psychiatry. Nueva York: International Publishers. [El reflejo condicionado. México DF: Universidad Nacional de México, 1958.]

3. Shenk, D. (2010). The Genius in All of Us: Why Everything You»ve Been Told About Genetics, Talent and IQ is Wrong. Nueva York: Doubleday. [Trad. cast.: El genio que todos llevamos dentro: por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto. Barcelona: Ariel, 2011.]

4. Por ejemplo, Koch, C. (2004). The Quest for Consciousness: A Neurobiological Approach. Engelwood, CO: Roberts and Company. [Trad. cast.: La consciencia: una aproximación neurobiológica. Barcelona: Ariel, 2005.]

5. Deacon, T. (1997). The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. Nueva York: W. W. Norton.

6. Piaget, J. [1923] (2002). Language and Thought of the Child. Londres: Routledge. [Trad. cast.: El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984]. [1929] (1973). The Child's Conception of the World. Londres: Paladin. [Trad. cast.: La representación del mundo en el niño. Madrid: Espasa-Calpe, 1933]. (1971). Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge. Harmondsworth, Reinio Unido Penguin. [Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel, 1969.]

7. Chomsky, N. (1959). «Review of Verbal Behavior, by B. F. Skinner». Language, 35: 26-58.

8. Chomsky, N. (2000). New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press. (2002). «Chomsky's Revolution: An Exchange». Nueva York Review of Books, 18 julio: 64-5.

9. Pinker, S. (1995). The Language Instinct. Nueva York: HarperPerennial [Trad. cast.: El instinto del lenguaje. Madrid: Alianza, 2012.]

10. Pinker, S. (1997). How the Mind Works. Nueva York: Norton. Rose, Steven. [Trad. cast.: Cómo funciona la mente. Barcelona: Destino, 2008.] (2005). The Future of the Brain: The Promise and Perils of Tomorrow's Neuroscience. Oxford: Oxford University Press.

11. Shenk, D. (2010). The Genius in All of Us: Why Everything You»ve Been Told About Genetics, Talent and IQ is Wrong. Nueva York: Doubleday. [Trad.

cast.: El genio que todos llevamos dentro: por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto. Barcelona: Ariel, 2011.] Ceci, S. J. (1996). On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development. Cambridge, MA: Harvard University Press. Nisbett, R. E. (2009). Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. Nueva York: W. W. Norton.

12. Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. Nueva York: Basic Books.

13. Searle, J. R. (2002). «End of the Revolution». Nueva York Review of Books, 49.

14. Sapir, E. (1921). Language: An Introduction to the Study of Speech. Nueva York: Harcourt Brace. [Trad. cast.: El lenguaje: introducción al estudio del habla. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1992]. Whorf, B. L. (1956). Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: MIT Press. [Lenguaje, pensamiento y realidad. Barcelona: Barral, 1971.]

15. Gee, J. P. (1992). The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice. Nueva York: Bergin & Garvey.

16. Kalantzis, M.; Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

17. Vygotsky, L. [1934] (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press. [Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones

psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade, 1973.]

18. Donald, M. (2001). A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness. Nueva York: W. W. Norton.

19. Vygotsky, L. S. [1962] (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2.ª ed. Barcelona: Crítica, 1989.]

20. Salomon, G. (1993). «Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations». En Pea, R.; Brown, J. S. (ed.). Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Nueva York: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001]. Gazzaniga, M. S. (1988). Mind Matters: How Mind and Brain Interact to Create Our Conscious Lives. Boston: Houghton Mifflin [Trad. cast.: Cuestiones de la mente: cómo interactúan la mente y el cerebro para crear nuestra vida consciente. Barcelona: Herder, 1998.]

21. Lave, J.; Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México DF: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.]

22. Vygotsky, L. S. [1962] (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. Vygotsky, 1978. [Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2.ª ed. Barcelona: Crítica, 1989.]

23. Candland, D. K. (1993). Feral Children and Clever Animals: Reflections on Human Nature. Oxford: Oxford University Press.

24. Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. Nueva York: Basic Books.

Capítulo 7

Conocimiento y aprendizaje

Visión general

Aprender es la manera como una persona llega a conocer. La ciencia es el trabajo dedicado al conocer que consigue el tipo de conocimiento más fidedigno y fiable. Y la ciencia de la educación tiene que ver con las maneras más y mejor dirigidas a llegar a conocer, así como con su traducción práctica en una enseñanza más eficaz.

En este capítulo nos dedicaremos a explorar la naturaleza del conocimiento. Presentaremos una serie de diferentes modos de conocer y discutiremos acerca de los tipos de aprendizaje y de educación que normalmente acompañan a cada una de estas formas de saber.

A un subgrupo de esas maneras de conocer lo llamamos conocimiento comprometido. Estas formas de conocimiento actúan como si fueran la mejor manera de conocer, al menos para unos fines determinados. El conocimiento que obtienes o creas por estas vías es lo más cerca que puedes llegar de la «verdad», según opinan quienes crean ese conocimiento. Por ejemplo, las verdades religiosas se basan en la idea de que el conocimiento definitivo y absoluto procede de un creador divino del universo. Las verdades empíricas se derivan de la experimentación y de la observación, que producen «hechos» que cuesta poner en entredicho. Las verdades racionalistas son producto de la capacidad de la razón humana para dotar de sentido al mundo. Las verdades canónicas se fundamentan en corpus de conocimientos y de escritos importantes.

A otro subgrupo de maneras de saber lo designamos con el nombre de relativismo del conocimiento. El relativismo epistemológico y el cultural defienden que ninguna vía de conocimiento puede considerarse a sí misma como superior a las demás. El relativismo contempla el conocimiento como una cuestión de perspectiva dentro de un contexto cultural, por lo que ninguna cultura puede considerarse superior al resto. El posmodernismo se ha dedicado a desestabilizar las convicciones del conocimiento moderno –las pretensiones de verdad de la ciencia basada en los hechos, la arrogancia de la racionalidad occidental y la unilateralidad de sus cánones–. Busca reivindicar perspectivas y maneras de conocer antes marginalizadas, junto con las culturas populares o mediáticas que eran tal vez vistas con desdén por los creadores poderosos o elitistas de conocimiento.

Nos proponemos sugerir un planteamiento a la cuestión de conocer y del aprendizaje que se fundamenta en lo mejor de los marcos del conocimiento comprometido y del relativismo del conocimiento, pero yendo un paso más allá. Las personas que hacen ciencia, así como los que aprenden de forma más flexible y eficaz, se basan en una variedad de maneras encaminadas a aprender: son los llamados procesos de conocimiento. Estas formas de conocer se pueden utilizar para responder de forma adecuada a circunstancias, retos y problemas específicos, y se pueden reunir para alguna finalidad determinada a fin de construir un repositorio de conocimientos equilibrado, completo y cuidadosamente planificado.

Las conexiones entre conocer y aprender

Una visión muy extendida sobre el conocimiento consiste en que se trata de los materiales que se hacen y se conservan en nuestra cabeza. Sería un asunto de la mente. Pero en este capítulo abogamos por la idea de que el conocimiento es más que eso. Lo que hay dentro de tu cabeza (recuerdos y procesos de pensamiento) y lo que hay fuera de ella (tu cuerpo que siente el mundo y el

conocimiento social del que dependes) están íntimamente conectados. De hecho, se encuentran tan estrechamente interconectados que no tenemos más remedio que llegar a la conclusión de que el conocimiento está en todas partes, siempre y en cada instante tanto dentro como fuera del espacio corporal y mental de cada individuo.

El conocimiento que se construye en tu cabeza consta de recuerdos de cosas que has sentido y hecho, la suma total de tus experiencias. Puede que solo te acuerdes de una pequeña fracción de esas experiencias en un momento determinado, y obviamente otras las habrás olvidado. Pero las que conservas aún siguen ahí, en tu mente, listas para ser recordadas si o cuando lo necesites, o cuando quieras recuperarlas. La mente acoge las impresiones que vas recibiendo mientras creces y vives en el mundo. También consta de tu capacidad mental para descubrir cosas, establecer conexiones lógicas y extraer conclusiones. Más aún, la mente contiene capacidades sociales –para comunicar, persuadir, negociar, colaborar, manipular y engañar–.

Aun así, el material que hay dentro de tu cabeza no serviría de nada sin ese montón de «material de conocimiento» que hay en el exterior. Una parte de ese «exterior» es nuestra presencia corporal en el mundo. En este sentido, el conocimiento es mucho más que lo que hay en tu cabeza. Estamos conectados con el mundo. No tenemos más remedio que creer que algo existe fuera de nuestras cabezas, porque nos damos cuenta de cosas que percibimos a través de nuestros sentidos de la vista, del oído, del tacto, del gusto y del olfato. Tenemos una presencia corporal sensorial en el mundo. Nuestro propio cerebro constituye en sí mismo una presencia física en el mundo, y la mente existe únicamente porque nosotros existimos físicamente en el mundo.[1]

Otra clase de «exterior» consiste en el carácter intrínsecamente social del conocimiento –las cosas que sabes porque te las han dicho, las que sabes porque te fías de otras personas para darlas por veraces y las que puedes descubrir por ti mismo cuando te hace falta–. Cuando construimos conocimiento, nos basamos en gran parte en estos recursos externos. Entramos en conexión con estos

recursos de conocimiento externos en forma de conocimientos que nos han transmitido otros humanos a partir de sus experiencias acumuladas –sus maneras de categorizar las cosas, sus formas de establecer conexiones lógicas y las conclusiones a las que han llegado acerca de la naturaleza del mundo–. Todo esto se nos da en forma de significados ya construidos y «siempre-disponibles-para-ser-compartidos»: en la lengua, en los patrones de gestualidad, en las imágenes y en los entornos espaciales y táctiles. Estos significados constituyen la materia prima de la sociedad y de la cultura humana. Son la materia de las creencias, los valores, las normas, las ideologías y las identidades.[2]

El aprendizaje es el proceso de llegar a conocer, no ya en el sentido convencional de introducir conocimientos en la cabeza de uno, sino también en el de aprender a estar y actuar en el mundo. Aprenden los individuos y aprenden los grupos. El aprendizaje individual tiene que ver con la manera en que el conocimiento que circunda a una persona acaba conectándose con el conocimiento que ya hay dentro de su cabeza y con sus conductas prescritas. El aprendizaje social tiene que ver con la forma en que los grupos de personas construyen conocimiento que se puede compartir; y ello, claro está, es mucho más grande que lo que jamás podría guardarse en la cabeza de una sola persona.

El estatus y la eficacia del conocimiento varían. Algunos tipos de conocimiento pueden resultar poco fiables: impresiones casuales volátiles, observaciones superficiales, percepciones que al final no dejan de ser ilusiones, conclusiones que acaban demostrándose erróneas, emociones que nublan juicios sólidos, intuiciones basadas en mala información, opiniones debidas a prejuicios personales, ideologías que se deben a un interés personal estrecho, afirmaciones que pueden rebatirse como ilógicas, perspectivas derivadas de una experiencia limitada, generalizaciones que se aplican de forma inapropiada más allá de su origen estrictamente local, sabiduría popular o mitos transmitidos de generación en generación y aceptados de forma sumisa, o pensamientos anhelosos de que algo pueda llegar a ser verdad. Puede que más adelante te acabes dando cuenta de que las percepciones del mundo de la vida de cada día que podrían parecer conocimiento al final son menos de fiar de lo que cabría esperar de algo que merezca el nombre de conocimiento.

¿Qué tipos de conocimiento podrían considerarse como más fiables que las formas casuales de conocimiento propias del mundo de la vida? Existen muchas formas de poner más esmero a la hora de conocer y, de resultas de ese esfuerzo, construir un conocimiento más fiable. Entre ellas está el examen sistemático, la demostración de la propias observaciones, la confirmación de tus percepciones con las de otras personas que hayan visto lo mismo que tú y que puedan ser comprobadas y verificadas por terceros, atemperar las emociones inmediatas con la experiencia, justificar las opiniones y creencias ante uno mismo y ante los demás, tomar en consideración ideologías que representan intereses más amplios que los de uno mismo, hacer afirmaciones cuya consistencia lógica puede probarse, basarse en perspectivas obtenidas de una experiencia prolongada y profunda y llevar a cabo reflexiones críticas que establezcan un equilibrio entre las proclamaciones de conocimiento y el reconocimiento honesto de las propias motivaciones. Estas prácticas de creación de conocimiento constituyen la señal de identidad de una persona que puede ser identificada como culta e informada, de alguien que dirige un esfuerzo especial a centrarse en determinados aspectos de su conocimiento.

La ciencia moderna exige que empleemos ciertas prácticas de creación de conocimiento, de modo que generemos vías de comprensión más amplias y profundas que hagan justicia al ideal del conocimiento. El aprendizaje es como la ciencia, utiliza los mismos tipos de enfoque sistemático que esta. De hecho, crear nuevo conocimiento en las fronteras de la ciencia y la innovación no es más que un proceso de aprendizaje. Y para cada persona que aprende, no importa lo elemental que resulte el conocimiento concreto que esté tratando de aprender en un momento determinado: será nuevo conocimiento para ella.

Nuestra intuición nos puede decir que el Sol da vueltas alrededor de la Tierra. Hace quinientos años, gracias a una observación y a un cálculo cuidadosos, el astrónomo polaco Copérnico concluyó que era la Tierra la que giraba en torno al Sol. Los jóvenes que aprenden ciencia tienen que vencer sus intuiciones igual que lo hizo Copérnico; por supuesto, con la diferencia de que ellos ya disponen de Copérnico, quien los va a ayudar. Sin embargo, para entender la ciencia han

de introducir en su mente algunos de los poderes de percepción del conocimiento que Copérnico ya introdujo en la suya para obtener sus propias conclusiones. Tanto la ciencia como el aprendizaje constituyen procesos de llegar a conocer, y conocer con más profundidad y amplitud de lo que resulta posible a través de la experiencia diaria, casual o de sentido común del mundo de la vida. La ciencia del aprendizaje es la ciencia sobre cómo alguien llega a conocer.

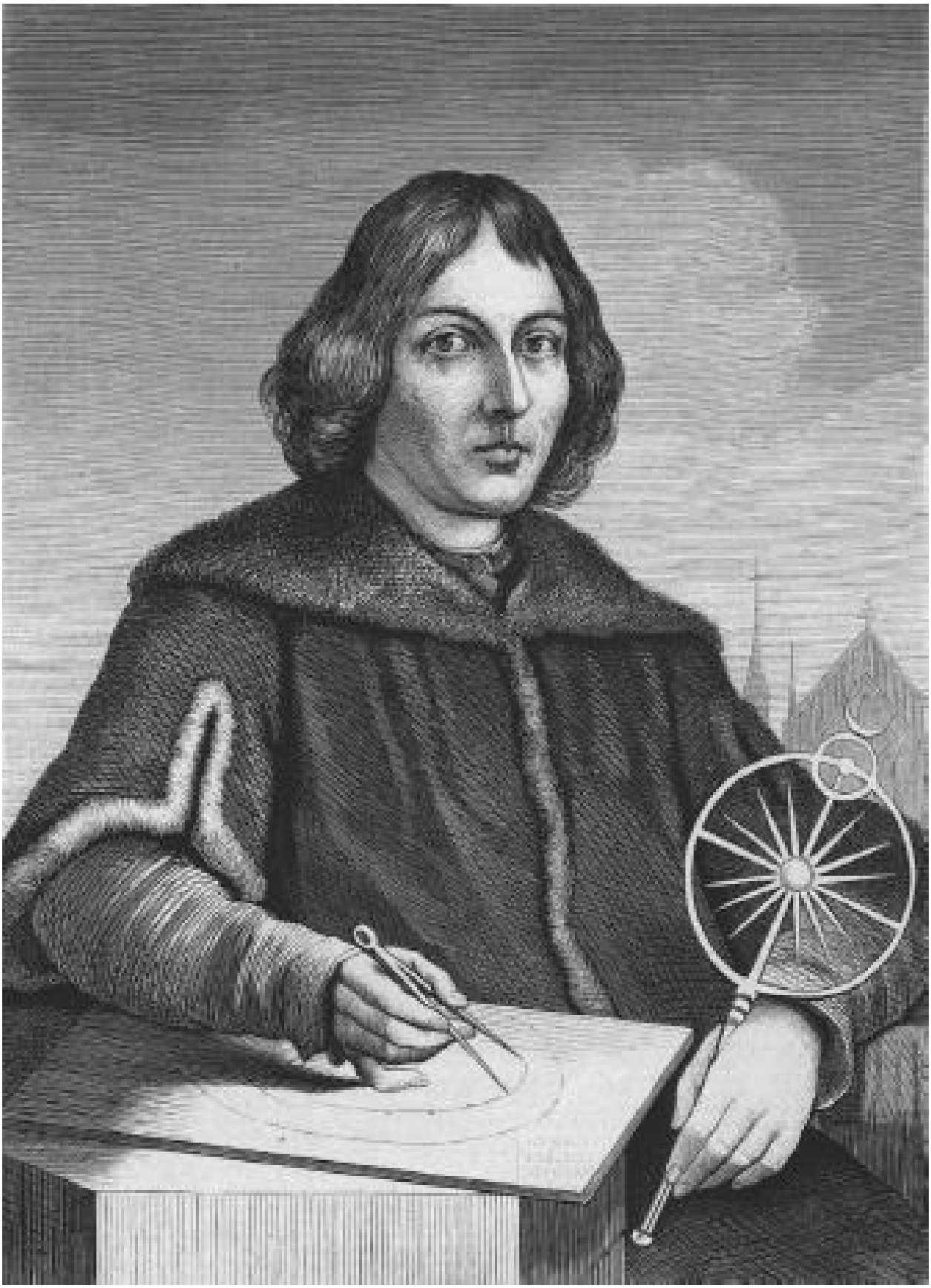


Figura 7.1 Nicolás Copérnico (1473-1543).

¿Cómo conseguiremos formas de conocimiento más profundas y fiables? ¿Resultan determinadas maneras de crear conocimiento más productivas y fidedignas que otras? Existen diferentes tipos de respuestas para estas preguntas. En este capítulo aportaremos ejemplos de formas de crear conocimiento, de las teorías del aprendizaje que subyacen a estas y de los lugares en los que suelen darse esos tipos de aprendizaje. Esas maneras de saber las clasificamos en tres grupos:

•Conocimiento comprometido: los que conocen hacen aseveraciones claras respecto de una forma ideal de conocer y de aprender que, por lo menos implícitamente, se considera a sí misma como más potente que otras. La enseñanza didáctica se basa principalmente en el conocimiento comprometido.

•Relativismo del conocimiento: el que conoce admite que existen muchas formas de conocer y de aprender, y sostiene que nadie puede demostrar ni legítimamente ni de una forma absoluta que la suya es superior a las demás. A menudo la educación auténtica es la base del relativismo del conocimiento.

•Repertorios de conocimiento: puedes hacer una gran variedad de cosas para aprender, y cuanto más amplia sea esta gama de cosas y más apropiada resulte esa mezcla para el tipo de conocimiento que estés creando en un momento específico, más sólidamente se asentará ese conocimiento. Esta es la base para el conocimiento y para el aprendizaje sobre los cuales se apoya lo que hemos denominado educación transformadora y nuevo aprendizaje .

Para describir estas formas de conocer, examinaremos diversas dimensiones del

proceso de creación de conocimiento:

•Dimensión 1: maneras de conocer, que es la naturaleza concreta de cada forma de conocer.

•Dimensión 2: maneras de aprender, relacionadas con qué significa eso para el proceso de aprendizaje.

•Dimensión 3: lugares de aprendizaje, que son los sitios donde normalmente ocurre este tipo de aprendizaje.

Conocimiento comprometido: el pasado moderno

Algunos tipos de conocimiento portan un fuerte compromiso respecto de la superioridad de sus métodos y de la fiabilidad de sus representaciones. Parecen muy seguros de que su manera particular de conocer el mundo es la óptima, o cuando menos mejor que el resto. Ya sea implícita o explícitamente, los promotores de los marcos para el conocimiento comprometido tienden a afirmar que «yo estoy en lo cierto y tú estás equivocado en esto o en aquello, porque mi forma de conocer el mundo es más poderosa que la tuya». Aunque se pueden rastrear los orígenes de algunas maneras comprometidas de conocer hasta miles de años atrás, la gama de maneras de conocimiento comprometido que tenemos hoy en día han ido tomando forma a partir del inicio de los tiempos modernos, hace unos 500 años.

Dimensión 1: maneras de conocer

Seguidamente se muestran ejemplos de marcos de conocimiento comprometido que todavía funcionan en las sociedades modernas actuales.

Verdades religiosas

La religión es conocimiento que se construye en torno a la idea de que existe un poder supremo –un dios o grupo de dioses– que creó el mundo y que gobierna su curso con mano invisible. Las religiones proclaman que aportan respuestas definitivas a cuestiones fundamentales de la existencia. Explican el origen de la vida y lo que les sucede a las personas cuando mueren. También dictan normas para una conducta buena y moral. Las religiones descansan sobre una idea poderosa y singular de la «verdad»: existe una sola verdad. Y esta ha sido revelada a la comunidad de creyentes por un ser sobrenatural. Se trata de una verdad absoluta y sus leyes deben ser acatadas por todos los fieles.

Desde la invención de la escritura, el conocimiento religioso se ha registrado en textos sagrados como la Torá, la Sagrada Biblia, el Corán, diversos textos budistas, textos hindúes y los escritos de otros muchos profetas, viejos y nuevos. Las verdades de cada religión han sido reveladas por medio de sus textos sagrados. Y estos textos son de autoridad –hay que aprenderlos, creer en ellos sin ponerlos en entredicho y obedecerlos–. Las verdades religiosas son absolutas e innegociables. No puede haber errores ni contradicciones en los textos religiosos. [Véase newlearningonline.com: The Buddha on enlightenment; Al-Ghazzali on the Sources of Knowledge.] [Confesiones: el salvador del error. Madrid: Alianza, 1989.]

Los textos sagrados narran relatos sobre personas piadosas o profetas, algunas de las cuales pueden ser históricas y otras míticas. El conocimiento religioso exige la aceptación de las verdades que se dicen en el texto incluso aunque describan cosas más allá de la experiencia ordinaria y que fuercen la creencia cotidiana. Antes de la alfabetización de las masas, la gente que no era capaz de leer los

textos sagrados dependía de los sacerdotes o de figuras religiosas como intermediarios y maestros de lo divino. Pero incluso cuando llegó la alfabetización masiva, a menudo los textos sagrados siguieron estando redactados en lenguas que a los creyentes les resultaban imposibles o difíciles de acceder. El Corán estaba escrito en árabe clásico, y la Sagrada Biblia en latín para los católicos de la Iglesia romana. Tras ser traducidos a las lenguas vernáculas, en ocasiones los textos siguen resultando oscuros, difíciles y hasta inconsistentes. Requieren que hombres sagrados oficialmente ordenados los interpreten –sacerdotes, imames o monjes–. En cuanto que interlocutores entre Dios y los humanos sobre temas fundamentales de la vida y de la muerte, las jerarquías religiosas asumen una posición social poderosa. Ejecutan un rol educativo como proveedores de verdad religiosa.

De manera totalmente consecuente con esa noción absolutista sobre la verdad, la mayoría de los creyentes religiosos ve los puntos de vista no religiosos como fundamentalmente fallidos. Los creyentes pueden optar por intentar convencer a los no creyentes de los errores de su postura, o bien pueden dejarlos solos y abandonados a una ignorancia que no ofrece ninguno de los beneficios de la fe. [Véase newlearningonline.com: 9/11 at Eternal Grace School.]

Verdades empíricas

El empirismo es una manera de saber que se propone entender el mundo a través de la observación sistemática y la experimentación científica. En sus momentos de máximo compromiso, el empirismo rechaza la revelación religiosa por tratarse de una fuente no válida de conocimiento. Un empirista se preguntaría cómo se puede creer que hay vida después de la muerte sin ninguna evidencia empírica que sustente tal creencia.

Los empiristas sostienen que aprendemos acerca del mundo «ahí fuera» a través de nuestros sentidos. Cuando nacemos nuestras mentes están en blanco.

Aprendemos todo lo que acabamos conociendo porque absorbemos el mundo exterior por medio de la experiencia. John Locke, filósofo inglés del siglo XVII, es quizás el representante más famoso de esta postura.[3] En el mundo de la vida, el aprendizaje ocurre de un modo natural en forma de experiencias que una persona afronta como parte de su crecimiento, y posteriormente de su vida adulta. [Véase newlearningonline.com: John Locke on Human Understanding.] [Ensayo sobre el entendimiento humano. Madrid: Porrúa, 2007.]

Figura 7.2. John Locke (1632-1704).

Las ciencias naturales y sociales empíricas tratan de sistematizar el proceso de observación para asegurarse de que nuestros sentidos no nos están engañando. El «método científico» funciona de esta suerte: en primer lugar, desarrollamos una hipótesis, una proposición o una pregunta acerca de algo sobre lo que quizás tenemos razón, pero de lo que no estamos totalmente seguros. Luego observamos ese algo con mucho cuidado, recogiendo datos a partir de una observación ampliada, intensiva o repetida. Ello nos permite aislar los «hechos» –las cosas que se ha demostrado o probado que son ciertas de forma repetida e incontestable– de las meras opiniones o conjeturas. Sacamos conclusiones de esos hechos mediante un proceso de razonamiento inductivo. Utilizamos nuestra mente para deducir un significado general de lo que hemos aprendido a partir de una experiencia particular sobre una cosa concreta, o, mejor todavía, contando una serie de cosas concretas. Con esa observación específica y con ese recuento podríamos llegar a la conclusión, cuidadosamente articulada, de que algo sucede de manera general. Seguidamente, reunimos esas conclusiones en torno a una teoría o una generalización, que será considerada como conocimiento cierto, a menos que se encuentren excepciones o que resulte refutada.

Por ejemplo, los científicos expertos en el clima probablemente medirán con todo cuidado los glaciares de todo el mundo y descubrirán que muchos de ellos están disminuyendo de tamaño. Llevan a cabo escrupulosas mediciones y las comparan con mediciones anteriores. Y lo hacen con una buena cantidad de glaciares. Sobre la base de esta evidencia, podrían llegar a la conclusión de que el clima del mundo se está volviendo más cálido. Puede que cada uno de nosotros sea incapaz de llegar a conclusiones fiables sobre el cambio climático desde la perspectiva de nuestras experiencias diarias del mundo de la vida en relación con la meteorología. Pero gracias a la observación sistemática, la comprobación de los hechos y la obtención de conclusiones, los científicos pueden aportar un conocimiento más profundo que el que está disponible a partir de nuestra experiencia casual y diaria.

La ciencia empírica no se basa en la sabiduría convencional: lo que hace es cuestionarla. Tampoco depende de la revelación divina: la mayoría de los científicos naturalistas rebatirían la afirmación de los textos judíos, cristianos o musulmanes de que Dios creó a los humanos siete días después de haber empezado a crear el mundo, hace unos 4000 años. La mayor parte de los científicos afirman que esto ya lo ha rebatido de forma definitiva la ciencia empírica. En cuanto a la cuestión de la vida en la Tierra, aducen que los hechos sustentan abrumadoramente la teoría de la evolución.

Diferentes áreas de conocimiento pueden valerse de diferentes métodos empíricos, según resulten apropiados para sus temáticas, y el uso de métodos diferentes se refleja en la división de la investigación académica por disciplinas y del aprendizaje escolar por materias. La ciencia biológica procede mediante experimentación en el laboratorio; la historia, analizando fuentes documentales originales; la arqueología, examinando las evidencias excavadas en asentamientos humanos abandonados; la economía, calculando lo que ocurre en los mercados; la literatura, realizando una atenta lectura de los textos, y la educación, mirando los resultados de los estudiantes tras diversos tipos de intervención curricular.

Sean cuales sean las peculiaridades en los métodos empíricos entre una disciplina y otra, los empiristas estrictos defienden su método acérrimamente y consideran que otras formas de conocer el mundo son inferiores. Creen que el conocimiento que ellos elaboran aplicando su metodología es lo más verdadero que se puede conseguir, al menos hasta que se puedan llevar a cabo nuevas investigaciones empíricas al respecto. Sus conclusiones pueden demostrarse erróneas a posteriori, pero eso solo será posible si se aportan nuevas evidencias empíricas exhaustivas y más convincentes. [Véase newlearningonline.com: Ibn Tufayl on Knowledge from Experience and the Discovery of the Creator.] [El filósofo autodidacto. 3.ª ed. Madrid: Trotta, 2003.]

Sin embargo, los críticos del empirismo aducen que es demasiado inflexible en

su comprensión del conocimiento y de la verdad. Cautivos en su observación detallada y en sus pulcros cálculos, los empíristas a veces pierden de vista el conjunto más amplio del cuadro global. Pueden haber recopilado una cantidad ingente de datos, pero ¿se han formulado las preguntas correctas o se han buscado las cosas adecuadas? ¿Acaso las preguntas que plantean no están ya esperando determinadas respuestas, de forma que los hechos acaben «coloreados» con las perspectivas de quien pregunta? También puede pasar que los empiristas tiendan a levantar una nueva «clase sacerdotal» de expertos que controlan el conocimiento porque tienen acceso a métodos especiales y a corpus de conocimientos inaccesibles a la gente común. Puede que oculten sus opiniones y creencias en una niebla desconcertante de hechos, en complejas teorías supuestamente fundadas en evidencias, así como en un planteamiento frente a los que no son expertos del tipo «confía en mí, que sé de lo que hablo».

Verdades racionalistas

El racionalismo es una forma de conocer que se vale de la razón y la capacidad de la mente humana para dar sentido al mundo en el centro del conocimiento. El filósofo de los principios de la modernidad René Descartes argumentó que en realidad uno nunca puede confiar en sus sentidos. Cualquier cosa que piensas que estás viendo siempre podrá acabar siendo incierta –podría haber sido un sueño o una ilusión óptica–. Lo único que puedes conocer con seguridad es la existencia de ti mismo en la incertidumbre. De hecho, nunca llegarás a conocer nada que no sea tan próximo a ti mismo como tu cuerpo y sus sensaciones, pues tu mente te habla sobre tu propio cuerpo. La mente, por tanto, es algo separado del cuerpo, aunque conectado con él, y es la fuente última de todo conocimiento. Cogito ergo sum o «Pienso, luego existo» fue la famosa conclusión de Descartes sobre el origen último del conocimiento. [Véase newlearningonline. com: Descartes: «I think therefore I am».] [Discurso del método. Madrid: Alianza, 2011. Meditaciones metafísicas. Madrid: Alfaguara, 1977.]

Varios siglos más tarde, otro filósofo moderno, Immanuel Kant, propuso que los conceptos o categorías que aplicamos para entender el mundo son producto de la

mente razonadora. Tiempo y espacio, por ejemplo, son conceptos «previos», o conceptos básicos de la mente, antes que cosas cuya existencia «ahí fuera» en el mundo se pueda demostrar. La razón pone a la mente a trabajar para comprender cosas.[4] Por ejemplo, los científicos nunca se dedican simplemente a observar el mundo, al contrario, utilizan la razón para decidir las preguntas correctas que hay que plantear. Establecen conexiones lógicas, crean teorías. Todo esto no es más que actividad creativa de la mente humana y no un mero reflejo de lo que se ha absorbido desde el mundo exterior. El foco de Kant sobre la mente que razona posee implicaciones para el aprendizaje. El conocimiento empírico sugiere que tú describes lo que has observado con todo cuidado, o que confías en los hechos de los que otros te han informado y que han reunido para construir teorías. Pero el conocimiento racionalista entraña una comprensión más profunda gracias a la cual serás capaz de descubrir las cosas por ti mismo y saber cómo llegar a las respuestas. [Véase newlearningonline.com: Immanuel Kant on Reason's Role in Understanding.] [Crítica de la razón pura. Madrid: Taurus, 2005.]

Figura 7.3. Immanuel Kant (1724-1804).

El razonamiento conlleva pensamiento riguroso y lógico, siguiendo la famosa descripción del filósofo de la antigua Grecia Aristóteles. He aquí un ejemplo de su razonamiento lógico y formal: «Si todos los humanos son mortales y todos los griegos son humanos, entonces todos los griegos son mortales».[5] Este tipo de razonamiento puede estar conectado con la experiencia, donde los hechos son conocidos o asumidos (Aristóteles da por sentado que ya sabemos de la mortalidad). En ese caso, las conexiones lógicas o las consecuencias probables se entenderán gracias a la utilización de un proceso llamado deducción. El razonamiento también se puede enmarcar por medio de categorías o estructuras de significados presentes en nuestra lengua. Los recursos de los que disponemos para hablar acerca de nuestro mundo nos ayudan a ver y comprender ese mundo de maneras concretas. Nuestra capacidad para razonar también nos exige cuestionar el mundo continuamente, refinando nuestros argumentos y sometiendo a la crítica nuestro pensamiento y nuestro conocimiento. [Véase newlearningonline.com: Aristotle on Higher Forms of Knowledge.] [Ética a Nicómaco. Madrid: Alianza, 2004.]

Los críticos del racionalismo, o de la defensa de la mente razonadora como núcleo del conocimiento, lo acusan de logocentrismo, esto es, de privilegiar la lógica abstracta y formal por encima de la sensación, el sentimiento y la emoción. También le recriminan antropocentrismo, es decir, colocar a los humanos en el centro del universo. Aducen asimismo que no toma suficientemente en consideración las diferencias culturales. Dada la capacidad humana universal de pensar lógicamente, el racionalismo parece que da por sentado que si todo el mundo pensara con la profundidad y durante un tiempo suficientes, todos deberíamos llegar a las mismas respuestas racionales. Sin embargo, los humanos, en diferentes contextos culturales y hablando lenguas diferentes, pensamos de manera diferente.

Verdades canónicas

Las maneras de saber también pueden basarse en un corpus canónico de conocimientos, habitualmente resumidos para los que los han de aprender en la autoridad de un libro o en la de la voz del profesor. Por ejemplo, la enseñanza canónica del idioma materno, como es el inglés en los países angloparlantes, se centra en la pronunciación y en el uso «correctos», que no coinciden de modo idéntico con lo que pasa con los dialectos, acentos y usos a los que los niños ya se han acostumbrado en el hogar. Si eliges una asignatura sobre el arte de las letras, ello implicará aprender a redactar formalmente en el formato estándar y oficial de la lengua nacional. Se exigirá a los estudiantes que lean la alta literatura para que se adueñen del mejor estilo y del espíritu humano más elevados que, se supone, recogen las grandes novelas, obras de teatro y poemas. Por poner otro ejemplo, pensemos en la disciplina canónica de la historia, que consta de un conjunto de hechos y de fechas, así como de una narrativa global que coloca a las personas significativas en la historia de los principales hitos que se va desplegando. La historia consiste en una serie de hechos definidos entretejidos en relatos. La historia en el colegio sirve para transmitir a las nuevas generaciones lo que ya sabemos sobre el pasado. Normalmente, se trata de un único relato narrado del modo que las personas que ostentan el poder juzgan que debe ser contado. Otro ejemplo: la ciencia es un corpus canónico de conocimientos compuesto de grandes cantidades de datos sobre el mundo natural y las estructuras teóricas o disciplinares aplicadas para agrupar esos hechos –Física o Química, por ejemplo–. Y todavía otro ejemplo final: las matemáticas son un conjunto de normas canónicas, comenzando con el aprendizaje de los horarios de clase para llegar después a teoremas, fórmulas y demostraciones complejas.

Las maneras de conocer que se basan en el corpus canónico de conocimientos disciplinares reflejan un compromiso con las sabidurías tradicionales heredadas –lo que los grandes autores han escrito y lo que han descubierto los grandes científicos, entre otras cosas–. Los estudiantes de estas verdades canónicas las aprenden como hechos probados, como teorías definitivas que sintetizan esos hechos y como ideales sociales y culturales. La virtud del conocimiento canónico está en que sirve para seleccionar y compendiar el contenido del conocimiento. Además, si todos los alumnos aprenden las mismas cosas, todos acabaremos teniendo un mismo corpus compartido de conocimientos. Lo cual

sienta las bases de una herencia cultural común que servirá para aglutinar a una comunidad o a una nación.

Con todo, también hay desventajas en este planteamiento canónico del saber. Los empiristas aducen que los individuos deberían tratar de observar los hechos por sí mismos, en lugar de simplemente aceptar lo que otros les presentan como algo dado. Los racionalistas alegan que en realidad no puedes entender una teoría hasta que no la hayas descubierto por ti mismo. Tanto empiristas como racionalistas argumentan que, al aceptar las verdades canónicas tal como se le presentan, el que aprende está participando de forma pasiva en el proceso de conocimiento; se está permitiendo a la autoridad que controle el conocimiento. Desde el punto de vista canónico, el aprendizaje es un proceso de transmisión y memorización de contenidos de autoridad. El resultado es que el conocimiento sigue siendo abstracto y distante, alejado de la experiencia cotidiana. También se produce un conservadurismo inherente en este planteamiento respecto del conocimiento, ya que se da por sentado que cualquier corpus canónico de conocimiento permanece bastante estable a lo largo de extensos periodos de tiempo. [Véase newlearningonline.com: Matthew Arnold on Learning «The Best Which Has Been Thought and Said».] [Cultura y anarquía. Madrid: Cátedra, 2010.]

Dimensión 2: maneras de aprender

Cada una de estas formas de conocer incorpora una filosofía del aprendizaje y en general, con ella, una visión fuertemente comprometida con su eficacia práctica y con su grado de corrección como método de enseñanza.

La enseñanza religiosa tiene un componente no racionalista y no empirista significativo. Las bases de la existencia están bajo el control de Dios, y el texto sagrado es una fuente de verdad más importante que cualquier cosa que pueda ser creada por la razón humana o por la observación empírica. En el caso del

texto sagrado del islam, el Corán, este planteamiento del aprendizaje a veces se amplía hasta el punto de que los creyentes aprenden a recitar de memoria el texto íntegro en su original en árabe.

Las maneras empíricas de conocer asumen que la educación se debería basar en el aprendizaje de hechos observables. A veces esto puede ser experiencial, como un experimento científico o una excursión durante la cual los estudiantes se dedican a mirar las cosas en primera persona. Los currículos didácticos y con un enfoque empírico también suelen estar plagados de hechos que transmiten a los estudiantes para que los memoricen y los repitan en los exámenes.

Las formas racionalistas de conocer se centran en la lógica, el razonamiento y el desarrollo de capacidades teóricas. Algunas materias escolares dependen más que otras de la estructura del conocimiento racionalista, como las Matemáticas y la Física. La Historia y la Redacción Persuasiva en el alfabetismo también exigen la creación de textos donde se usen los géneros de la argumentación. Los críticos de todo esto arguyen que un planteamiento teórico del aprendizaje y de la enseñanza puede resultar en exceso abstracto. Puede parecer «escolástico», muy alejado de los fines prácticos del conocer. Los estudiantes pueden tener la sensación de que la formalidad disciplinar no resulta particularmente relevante para sus vidas e intereses.

En ocasiones, el conocimiento canónico se solapa con los demás planteamientos. De hecho, el conocimiento religioso es canónico –su peculiaridad estriba en que prioriza los textos sagrados sobre los seculares–. El empirismo, que se centra en el aprendizaje de hechos, depende de un corpus canónico de hechos. Y el racionalismo a menudo se basa en teorías canónicas. [Véase newlearningonline.com: E. D. Hirsch on «Cultural Literacy».]

Una tendencia común a todas estas maneras comprometidas de conocer consiste en que cuanto más comprometidas están, más excluyentes tienden a mostrarse respecto al resto de maneras de saber. Y cuanto más se comprometen, más

didácticos parecen sus métodos de enseñanza. En otras palabras, el equilibrio de protagonismos en la acción se inclina poderosamente del lado de los profesores y de las fuentes autorizadas de conocimiento. A los que aprenden se los posiciona como personas que absorben de un modo relativamente sumiso lo que se les ha explicado. Por supuesto, los seguidores de cada una de estas maneras de conocer aducirían que hay un fuerte elemento de volición por parte de los que aprenden en cuanto que conocedores –el acto de fe de la persona religiosa que aprende, las observaciones de un empírico que aprende y el razonamiento activo del racionalista que aprende–. A menudo esto resulta cierto, y cuando lo es el planteamiento también se muestra más potente por ello. Sin embargo, cuando esto se mide contrastándolo con la fuente del conocimiento y el profesor, el nivel de protagonismo de quien aprende como creador de conocimiento en las maneras fuertemente comprometidas de conocimiento resulta comparativamente bajo la mayor parte de las veces.

No obstante, se dan fortalezas en las maneras comprometidas de conocer, y estas fortalezas constituyen la base para establecer repertorios potentes de conocimiento, tal y como hemos discutido en la tercera parte de este capítulo. Las religiones animan a los aprendices a que se planteen preguntas espirituales profundas sobre el sentido humano que a veces son dejadas de lado en las otras maneras de conocer. El empirismo enseña al que aprende a convertirse en un observador agudo. El racionalismo enseña a razonar o una comprensión meticulosa de cómo se puede llegar a una conclusión concreta. El conocimiento canónico exige que nos familiaricemos con un corpus de conocimientos que sirva para encapsular la comprensión humana recabada hasta la fecha dentro de determinadas áreas disciplinares.

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Las maneras de conocer con un compromiso intenso reconocen autoridad a grupos especializados de generadores de conocimiento.

Los autores de textos religiosos sagrados son personas –a veces anónimas y a veces con nombre– que han sido receptoras de revelaciones divinas. Los sacerdotes y los profesores religiosos se sitúan en posiciones de poder y a menudo son ordenados formalmente como cualificados para interpretar textos que pueden resultar opacos o que pueden no estar escritos en la lengua vernácula de los propios creyentes. Estos textos también contienen relatos de acontecimientos religiosos y explicaciones acerca del mundo que resultan increíbles desde la perspectiva de la experiencia cotidiana, y, por tanto, requieren de la fe para ser creídas. El conocimiento religioso produce una separación institucional entre los lugares de creación de conocimiento y de enseñanza (los textos sagrados, la casa de Dios, el encuentro instructivo con el sacerdote o con el profesor religioso) y el resto de la vida.

Los creadores de conocimiento empírico también son miembros de un grupo de especialistas que utiliza su acceso privilegiado a las técnicas de construcción de conocimiento, lo que a su vez los coloca en una posición de poder –el investigador que descubre e interpreta los hechos, el periodista que se acerca a un incidente o a un problema, o el autor de un manual y el profesor que presentan los hechos clave de una materia a los que aprenden–. En el aprendizaje de niños y adultos, la escuela o la universidad se convierten en un conducto institucional central para la transmisión de conocimiento empírico, así como para formar a nuevas generaciones de trabajadores del conocimiento empírico.

También la gente que crea y transmite argumentación razonada –que desarrolla teorías científicas o interpretaciones literarias, por ejemplo– pertenece a grupos especializados. Se vuelven influyentes y poderosos gracias a sus posiciones privilegiadas de creación de conocimiento en la sociedad.

Hechos, teorías y literaturas pueden ser reunidos en corpus canónicos de conocimiento y de percepción cultural. Las fuentes del canon son creadas por grandes pensadores y escritores. A sus textos se les acabará dando una posición institucional privilegiada, en la sociedad en general, y más en particular en la educación. Los iniciados leen los textos canónicos en la escuela, o bien el autor

del texto y el profesor se convierten en intermediarios dentro de un sistema de producción de conocimiento, resumiendo y explicando el canon disciplinar. En definitiva, los que aprenden se convierten en receptores de este conocimiento.

En cada uno de estos modelos la dirección general del flujo del conocimiento va desde las instituciones de creación de conocimiento, pasando por un sistema de transmisión del conocimiento que incluye a la educación, hasta la sociedad más amplia que absorbe dicho conocimiento.

Relativismo del conocimiento: tiempos más recientes

Algunas maneras de conocer se muestran menos seguras acerca de su propia corrección, es decir, están menos comprometidas con la idea de que sus maneras de conocer sean superiores. El relativismo epistemológico, el relativismo cultural y el posmodernismo son tres maneras de conocer dentro de este grupo, y cada una de ellas se solapa con las demás.

Dimensión 1: maneras de conocer

Relativismo epistemológico

La epistemología es la rama de la filosofía que trata de la forma en que la gente llega a conocer. La fe religiosa, la observación empírica, la argumentación razonada y las verdades canónicas se presentan todas ellas con sus propias epistemologías características. En su seno incluyen una teoría del conocimiento y, por tanto, del aprendizaje. La religión, el empirismo, el racionalismo y el conocimiento canónico son epistemologías altamente comprometidas consigo

mismas.

En contraste, el relativismo del conocimiento se presenta menos convencido acerca de las maneras de conocer y de sus resultados en forma de conocimientos. Cualquier cosa que creas que sabes solo lo será en relación con tus experiencias, intereses y perspectivas. De persona a persona, de lugar a lugar y de cultura a cultura el conocimiento varía. Las diferencias surgen porque cada cual interpreta el mundo de una forma que refleja su posición y su punto de vista. Todo cuanto conoces guarda relación con quién eres y cómo ves las cosas. Solo puedes conocer aquello que tu manera de conocer te permite conocer, de lo cual se sigue que solo podrás aprender lo que tu manera de aprender te permita aprender.

Los relativistas epistemológicos reconocen que otras personas pueden y suelen ver las cosas de modo distinto, y no pasa nada. Una de las cosas que dan por sentadas diariamente cuando se encuentran con los demás es una especie de tolerancia epistémica: otras personas pueden vivir con otras verdades. Cuando el relativista epistemológico está frente a alguien que adopta una vía diferente hacia la verdad, probablemente le dirá: «Parece que sabes lo que sabes, y si lo que yo conozco es diferente, se debe a que nuestras maneras de conocer son diferentes. Nuestras perspectivas son diferentes. Y lo que tú piensas que es bueno para ti seguramente será bueno para ti. ¿Cómo podría yo saber si no lo es? Y, además, ¿quién soy yo para tener una opinión al respecto? Pero no discutamos. Yo estoy bastante seguro de lo que es bueno para mí. Así es que bienvenido a tus propios puntos de vista, que yo me quedaré con los míos».

El relativista epistemológico tiene el conocimiento por provisional. Algo que parezca ser una verdad aceptada podría ser cierto para el momento actual desde un punto de vista práctico, o podría ser cierto para personas que vivan en una comunidad concreta. Pero todas las certezas siempre pueden verse sacudidas por el cambio, los conflictos, el debate y la refutación. Desde este punto de vista, el conocimiento es fluido y rebatible. Tienes que tener la mente siempre abierta por si lo que en este momento piensas que es verdad al final se demuestra equivocado.[6] [Véase newlearningonline.com: Sextus Empiricus, The Sceptic, On

Not Being Dogmatic.] [Esbozos pirrónicos. Madrid: Gredos, 1993.]

He aquí algunas formas en que los relativistas epistemológicos se plantean ciertos conceptos y prácticas de conocimiento que encontramos en las maneras más comprometidas de conocer:

•Hechos: no existe nada parecido a un hecho definitivamente probado. Los hechos son productos de la perspectiva. Por ejemplo, el dato de la fecha del «descubrimiento» de América o de Australia cambia si nos cuestionamos la noción de «descubrimiento». El mundo no es más que un producto de nuestra imaginación cuando lleva a cabo nuestra propia construcción del mundo por medio de nuestra lengua, nuestras imágenes y nuestras ideologías, entre otras cosas.

• Razón: no existe un individuo razonador universal. No existe ninguna persona universal que pueda medirlo todo desde el punto de vista de una «razón» incuestionable, válida para todo el mundo y todos los momentos. Más bien lo que se da son interpretaciones, en plural, productos de diferentes atributos materiales (clase, lugar), corporales (edad, raza, sexo y sexualidad, características físicas y mentales) y simbólicos (cultura, género, afinidad). No existe la razón «última», sino variadas subjetividades y perspectivas de identidad. [Véase newlearningonline.com: Nietzsche on the Impossibility of Truth.] [La voluntad de poder. 14.ª ed. Madrid: Edaf, 2006.]

•Textos canónicos, sagrados y seculares: no cabe más que la sospecha ante las metanarrativas, o las narrativas de autoridad que tratan de presentar globalmente relatos espirituales, científicos o históricos. En ellos se suele dejar fuera el conocimiento y las perspectivas de los que no son poderosos. Más aún, interpretaciones que compiten entre sí parecen echar por tierra la pretensión que cada cual hace de absolutismo –¿cómo puede la visión darwiniana de la historia natural cuadrar con la teoría del diseño inteligente de Dios, si ambas afirman que son objetivamente correctas?–. El relativista del conocimiento nos advierte que

hemos de acercarnos a cualesquiera de esos textos con una mirada cautelosamente crítica, deconstruir o desmantelar sus hipótesis, rastrear sus orígenes o sus genealogías y evaluarlos confrontándolos con la materia práctica de la cultura, el poder y los intereses. Solo así seremos capaces de destapar las limitaciones y exponer las pretensiones totalizadoras de unas narrativas que pretenden proclamar la verdad universal. Y entonces, ¿cuál es el papel del lector, que puede interpretar el mismo texto o teoría de formas muy dispares? [7] Los textos canónicos parecen comunicar verdades transparentes e inequívocas, con la intención de que sean absorbidas por quienes leen y aprenden, y siempre con el mismo sentido. El relativista epistemológico contraargumentaría que la lectura de un texto por parte de una persona –lo que ve y lo que no ve en él– depende de sus experiencias, intereses y posición ante la lectura. No solo eso: ¿quién dictamina que ese canon posee un estatus especial? Lo que es canon para una persona será irrelevante para otra.

La posición del relativista epistemológico parece en esencia razonable, pragmática, modesta, nada dogmática y generosamente flexible. Concede que otras personas con diferentes perspectivas e interpretaciones podrían llevar la razón, incluso aunque desde la perspectiva propia actual pudieran no parecer correctas. Si eres un relativista epistemológico, te muestras más abierto a la posibilidad de que otro pueda llegar a convencerte de que sus perspectivas e interpretaciones son las acertadas. Y aun si esa persona no logra o no quiere convencerte, tú todavía podrás estar de acuerdo en discrepar y en respetar su derecho a disentir.

La postura relativista también resulta explicable a la luz de nuestra experiencia histórica respecto de las estructuras del conocimiento comprometido. La historia aporta razones suficientes para temer las consecuencias de la certidumbre dogmática. Pensemos en los tecnólogos y los científicos que conocían determinados hechos pero que no tuvieron lo suficientemente en cuenta las consecuencias de la aplicación de su conocimiento. O en los líderes dictatoriales de los Estados imperialistas, fascistas o comunistas que pensaban que conocían lo que más convenía a sus pueblos, supuestamente ignorantes. O también en los fundamentalistas religiosos que han alimentado las llamas del terrorismo y de la violencia sectaria. El relativismo no es sino una evaluación modesta de todo

aquello que creemos conocer. Da lugar a una construcción más cuidadosa y circunspecta de conocimiento. Se muestra menos arrogantemente seguro de lo que conocemos y de nuestros poderes para conocer. Ello significa que es menos probable que queramos imponer nuestros puntos de vista a los demás.

Los críticos del relativismo argumentan que nuestras experiencias cotidianas tienden a apuntar a la existencia de una realidad subyacente. No se puede negar que existe una verdad cotidiana enredada en la rutina. Vivimos nuestro día a día con cosas tan ordinarias que resultan casi incuestionables, o en todo caso la gente apenas las pone en duda: si tocas algo caliente, te quemarás; si golpeas agresivamente a alguien, iniciarás o intensificarás un conflicto. Estas cosas son tan básicas que prácticamente las conocemos de manera instintiva.

Los críticos del relativismo epistemológico también subrayan la confianza que en la práctica otorgamos a la maestría. Siempre que cruzamos un puente estamos confiando en que los ingenieros hayan hecho sus cálculos correctamente. Siempre que tomamos un medicamento estamos confiando en los conocimientos de química y de biología de los científicos que lo desarrollaron y del médico que nos lo recetó. En otras palabras, nos fiamos del conocimiento de la gente que sabe sobre un asunto concreto mucho más que nosotros. Podríamos asumir que la ciencia moderna posee unas percepciones sobre algunos temas que tienen más fuerza que las opiniones casuales de un lego o que los antiguos relatos religiosos. Así por ejemplo, si elegimos acatar el punto de vista darwiniano sobre la historia natural porque la comunidad científica internacional la acepta más mayoritariamente que el grado en que acepta la teoría del diseño inteligente, entonces ya nos estamos saliendo de una posición de relativismo epistemológico. [Véase newlearningonline.com: Science and God.]

Otros afirman que el relativismo epistemológico evita el compromiso por vías que resultan amorales y, por tanto, inadmisibles. Si nada es más verdadero que ninguna otra cosa, ¿cómo vivimos? Si ningún hecho resulta en última instancia más convincente que otro, entonces en realidad no podemos discutir con los simpatizantes neonazis que niegan la existencia o las dimensiones de un

holocausto en el que fueron masacrados seis millones de judíos. Si no existen interpretaciones espirituales de un significado que sean más convincentes que otras,¿cómo vivimos? Si, tal y como afirmó el filósofo del siglo XIX Friedrich Nietzsche, la subjetividad humana consiste únicamente en una «voluntad de poder» dirigida por el ego y que opera «más allá del bien y del mal»[8], ¿dónde queda la ética? Si no hay textos canónicos, ¿cómo discriminamos entre literatura brillante y otros tipos de escritura, o entre un cine profundo y bien hecho y los programas basura de la televisión? ¿No será el relativismo del conocimiento una elección tan disruptiva que arrasa las tradiciones culturales humanas, o que derrumba la idea de que algún tipo de conocimiento es más significativo y útil que otros?[9]

Relativismo cultural

El relativismo cultural es el punto de vista según el cual todo es relativo, dependiente de un contexto cultural y de un momento histórico concretos: «Si es así como se hacen las cosas en tu cultura, te va bien a ti» o «si así es como hicieron las cosas tus abuelos, tiene que haber estado bien para ellos». En contraste con esto, el conocimiento comprometido no busca destacar tanto las diferencias culturales, verlas como significativas ni, en ocasiones, otorgarles el respeto que puedan merecer.

No se trata de que no haya verdades en las maneras de saber del relativismo cultural. Para el relativista cultural, el máximo de verdad al que puedes llegar estará en lo que conozcas a partir de tu experiencia vivida, tus sentimientos, tu identidad, tu subjetividad. Tú actúas de esta manera, piensas de esta manera y eres de esta manera. Y eso lo sabes con toda certeza. Si hay alguna verdad, esa verdad consiste en que ser verdadero es ser verdadero para ti mismo, ser auténtico.

La lengua juega un gran papel en la estructuración de tu ego en un mundo de

relativismo cultural. Es uno de los conductos principales que conectan la cultura en la cual estás ubicado con tu condición de persona singular. Tus maneras de interpretar el mundo se ven conformadas por la forma en que nombras y hablas en el mundo –en inglés o en árabe, o por medio de un discurso científico frente a un discurso religioso, por ejemplo–. Si hay algo de verdad en este sentido, estará basada en el juego del lenguaje y en las formas como has aprendido a construir significado. [Véase newlearningonline.com: Wittgenstein on the Way We Make Meanings with Language; Richard Rorty on Truth and Language.] [Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica, 2008; Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.]

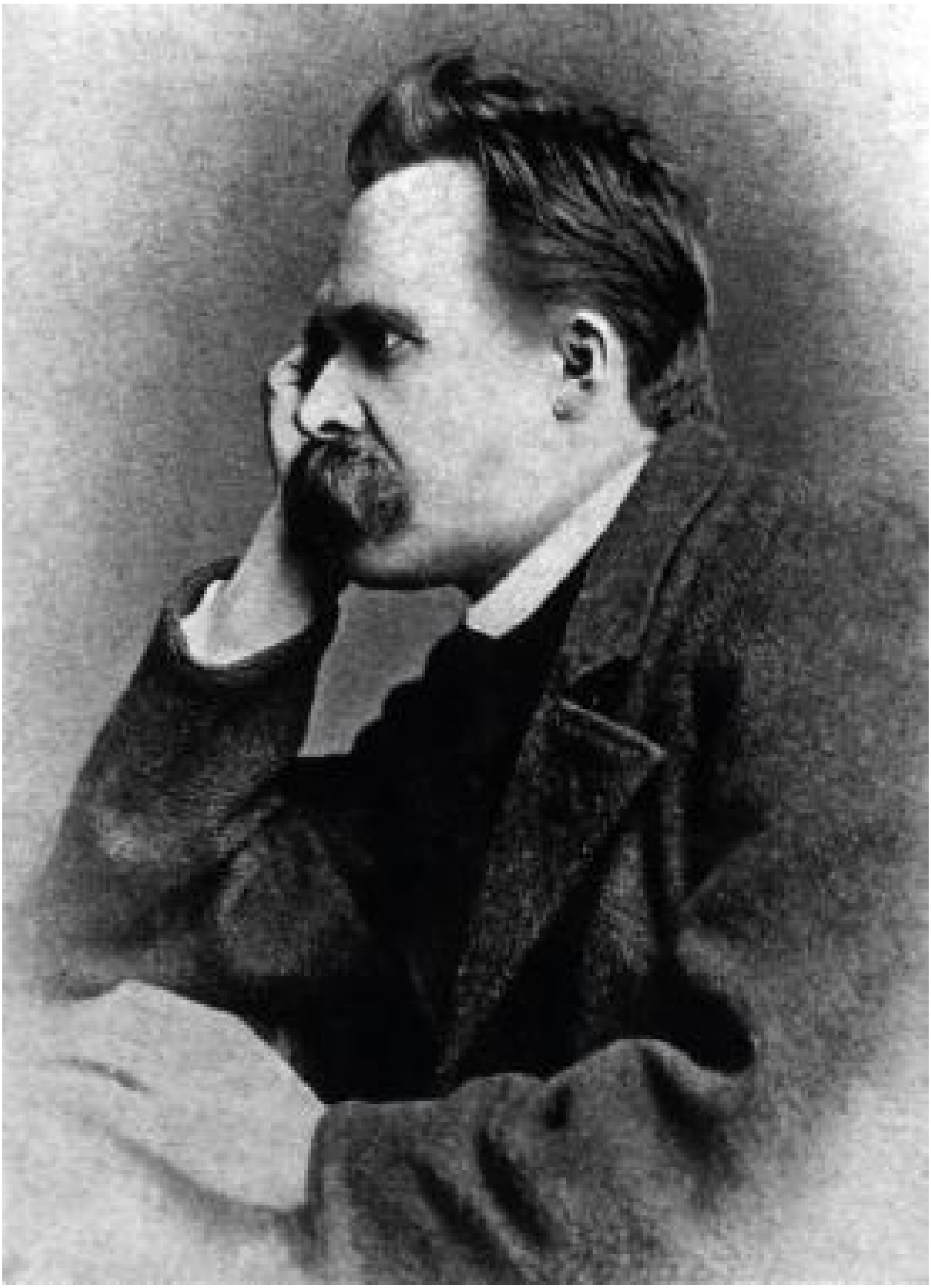


Figura 7.4. Friedrich Nietzsche (1844-1900).

El relativismo cultural parece muy razonable. Se trata de un modo de conocer que promueve el respeto y la tolerancia cultural. Pone entre paréntesis o intenta apartar nuestros propios sesgos tanto como sea posible, por lo menos provisionalmente, para evitar las anteojeras de los prejuicios negativos, del etnocentrismo (cuando se da por sentado que cada uno ve las cosas, o debería verlas, de la forma como se ven en su cultura) y del racismo (con juicios negativos sobre la inferioridad de otros grupos raciales o étnicos). Es una manera de evitar conflictos y de promover una coexistencia pacífica.

En vista de la historia moderna –la colonización, las injusticias cometidas por el Estado nacionalista y las repugnantes desigualdades de las sociedades modernas–, el relativismo cultural se nos antoja como una manera de conocer más amable y sutil. Aplicando esta forma de conocer se puede reconocer el daño ocasionado a las lenguas y a las culturas indígenas a raíz de la colonización; el dolor infligido a comunidades más débiles o minoritarias por parte de los grupos en el poder, y las injusticias de los sistemas educativos que pretenden ofrecer una educación de «talla-única-para-todos» cuyos efectos reales es dejar a muchos con una sensación de abandono.

Pero el relativismo también tiene críticos muy severos. Algunos afirman que se trata de una fórmula para la complacencia del «vive y deja vivir». Te permite enclaustrarte en tu reducido espacio provinciano, como si el resto del mundo no existiera ni importara. Resulta muy fácil decir eso de: «Vive y deja vivir», pero ¿qué harás después? ¿Te retirarás a un espacio privado en donde puedas darte el capricho de tus propios prejuicios? El relativismo cultural también posee una arista antiintelectual cuando abandona toda posibilidad de debate y de discusión con esa conclusión de: «Vale, eso es lo que tú piensas». Es como si las diferencias fueran algo neutral e inocente que no exige ningún tipo de acción («Así es la vida»). En la medida en que las diferencias también son un reflejo de las relaciones de desigualdad, un reconocimiento más profundo de estas también

puede servir para sugerir un programa de inclusión («Entonces, hagamos algo al respecto»). Puede que tú seas una mujer y yo un hombre, por ejemplo, y no basta con reconocer esa diferencia: también se trata de ir un paso más allá y hacer algo respecto de las desigualdades históricas que este reconocimiento, sin duda, revela. Los críticos del relativismo cultural aducen que su base moral es débil. A veces puede resultar pragmático hasta el punto de caer en el oportunismo. También puede ser condescendiente: «Puede que esté bien para ti, pero yo no querría vivir de esa manera». Si te pones en el papel del otro en una relación de diferencia, quizás descubras que ser simplemente tolerado es una forma de implicación muy poco satisfactoria: «Tú me encuentras tolerable; no te importa que yo exista en mi diferencia; pero noto que no te sientes a gusto conmigo ni con mi manera de ser». Esto puede originar una sensación de alienación distanciadora.

Posmodernismo

El posmodernismo, tal y como indica su nombre, es un contrapunto del modernismo. A menudo enterrado en textos arduos de leer, lo único que queda claro tras una primera lectura es justamente lo que no es: modernismo. Según argumentan los posmodernistas, el modernismo pensaba que el mundo empírico se podía descubrir gracias a la ciencia; decía que la tecnología era una ruta hacia al progreso, el desarrollo y la mejora de todo el mundo sobre la faz de la Tierra. Creó leyes universales de la razón humana (la Ilustración), supuestamente aplicables a todos los seres humanos. Colocó al «hombre» y sus intereses en el centro del universo, y de ahí la famosa frase descartiana de «Pienso, luego existo». Creó un conocimiento canónico en forma de teorías científicas acordadas y de una cultura de altos vuelos gracias a la alta literatura y al arte más elevado. Los posmodernistas señalan que estos textos canónicos son, en realidad, creación de «hombres blancos muertos» y van cargados de todos los sesgos y, por ende, de todas las limitaciones asociadas a sus perspectivas culturales y a sus posiciones de poder y de privilegio.

El posmodernismo es un relato que describe la forma de la vida contemporánea

y que incorpora elementos del relativismo epistemológico y del relativismo cultural.[10] Sobre el tema de la vida contemporánea, el posmodernismo no establece una distinción entre la alta y la baja cultura. Se interesa tanto en la marabunta de signos de los nuevos medios como en cualquier otro texto. ¿Quién puede juzgar si es mejor una obra de Shakespeare o un sketch de cinco minutos de una telecomedia en YouTube? Si la valoración depende del número de personas implicadas en un compromiso cultural en un día determinado, podría ganar el sketch. ¿Y quién osará mostrarse tan elitista como para afirmar que los usuarios de YouTube están equivocados?

El posmodernismo también critica lo que ve y etiqueta como eurocentrismo, androcentrismo o sesgos heterosexuales de la cultura occidental.[11] Prefiere reconocer y convertir en virtud la descentralización de la cultura contemporánea. No existe cultura en singular, sino muchas culturas en un plural de masas. Esto se puede interpretar como fragmentación y como abandono de proyectos sociales utópicos. Pero el posmodernista replicará que las utopías con pretensiones totalizadoras acaban con demasiada facilidad en pesadillas totalitarias, como ocurrió con las utopías comunistas que se intentó llevar a la práctica en el siglo XX. Uno de los principales exponentes de esta mirada ha sido Gayatri Chakravorty Spivak.

A la hora de valorar las maneras de conocer, el posmodernismo no acepta que una única visión del mundo sea mejor que las demás. No hay maneras intrínsecamente privilegiadas de conocimiento. Nada es necesariamente más cierto que cualquier otra cosa. El logocentrismo de los modernistas colocó a la razón universal en el centro de todo. El posmodernismo reconoce las muchas y variadas formas y lugares del sentimiento, la subjetividad, el deseo y la identidad. Frente a la fe del modernismo en los métodos de la ciencia o de la historia, el posmodernismo nos avisa de que nunca hemos de tomarnos los hechos al pie de la letra. Detrás de cada hecho afirmado siempre habrá una persona o un grupo que persigue sus propios intereses. No hay que fiarse de los metarrelatos que intentan entrelazar todos los hechos y principios, universalizar, abarcarlo todo y, por tanto, totalizar. Nunca serán más que el producto de un interés sectorial y de personas que lo único que ansían es que todo el mundo vea las cosas de la misma forma que ellas. No hay verdades fuera, solo

«construcciones». No existen fuentes definitivas de conocimiento: solo discursos que reflejan intereses particulares.

Así pues, si eres posmodernista, ¿qué haces? En primer lugar, reconocer que todo lo que ves es bricolaje: montones de jirones y de parches reunidos como conocimiento. Abandonar la idea de la Ilustración de que cualquiera puede elaborar un marco mayor y más profundo. Lo máximo que puedes llegar a descubrir es que un trocito de esto (identidad, experiencia, discurso) está junto a un trocito diferente de aquello. Si queremos descubrir algo más, podemos deconstruir, o calcular qué pedazo de identidad está situado junto a qué tipo de discurso. Podemos hacer eso, pero no para desvelar alguna posible verdad subyacente, porque eso sería caer en la trampa de la Ilustración. Lo que hará la «deconstrucción» es ayudarnos a descubrir que las narrativas impresionantes no resultan tan impresionantes. Más bien son producto de perspectivas sectoriales, intereses contingentes y juegos de poder que pasan.[12] Entonces, podríamos construir conocimiento posmoderno mediante un collage juguetón, unas cuantas citas paradójicas y una ironía irreverente, yuxtaponiendo un tipo de significado junto a otro y observando las corrientes cruzadas como meros accidentes. Nuestro modo de crear conocimiento parece un pastiche al lado de la consistencia modernista o de su compromiso con un modo de representación cultural o de discurso.[13]

El posmodernismo se enfrenta a vehementes críticos, los cuales recurren en gran medida a los mismos argumentos que usan los posmodernistas para atacar al relativismo epistemológico y cultural. Y uno más: a pesar de su pretendida falta de compromiso, el posmodernismo acaba siendo bastante comprometido. O, al menos, eso es lo que parece siempre que se enfrenta a las religiones fundamentalistas, a la ciencia occidental o a los pragmáticos que se fían de sus sensaciones acerca de que algo existe realmente en el mundo más allá de las proyecciones de nuestros discursos. Entonces, el mismo posmodernismo parece una postura bastante rigida. De hecho, se asemeja a una variante del liberalismo occidental, tan irritado con otros puntos de vista como cualquier conocimiento explícitamente comprometido. El posmodernismo se dedica a jugar un juego de falsa modestia. Parecería que a veces protesta por su propia falta de compromiso demasiado a voz en grito.

Dimensión 2: maneras de aprender

Las maneras relativistas de saber incorporan un planteamiento del aprendizaje totalmente diferente de las maneras de conocer que proclaman abiertamente su compromiso. En el aula, el profesor puede valorar los múltiples puntos de vista de sus estudiantes. Puede que considere que la «cultura popular» de sus estudiantes vale tanto como objeto de estudio como la «alta cultura» del currículo tradicional. Puede que el profesor se salga de su camino para añadir las culturas y los discursos que los alumnos traen al aula desde sus experiencias cotidianas del mundo de la vida. Puede valorar los diferentes estilos de aprendizaje o las variadas formas con las que los alumnos se sienten más cómodos al aprender. También puede emplear una pedagogía crítica en la cual los estudiantes analicen sus propias experiencias y las fuentes de conocimiento con que se encuentran en busca de sus sesgos, perspectivas y maneras de pensar.[14]

El currículo puede ofrecer diferentes puntos de vista sin insistir en la mayor o menor corrección de cada uno de ellos, ni explícita ni implícitamente. Esto exige una presentación neutral de las diversas interpretaciones. Por ejemplo, en el currículo se puede incluir la evolución y el diseño inteligente como si se tratara de perspectivas igualmente válidas y a pesar del hecho de que muchos científicos, por un lado, y muchos fundamentalistas cristianos o musulmanes, por el otro, crean firmemente que la interpretación de la otra parte es absolutamente falsa.

También se aplica un cierto régimen de relativismo entre una escuela y otra. Se puede haber fundado una escuela privada o de una comunidad para inculcar a sus jóvenes alumnos su epistemología y su conocimiento, o porque no se esté de acuerdo con el punto de vista secular o relativista que se promueve en la escuela pública. Los profesores de la escuela pública pueden decir: «Está bien, bienvenidas sean sus maneras de enseñar y de aprender. Pero nosotros tenemos

nuestros propios estándares y principios de relativismo cultural y de pedagogía crítica, porque somos una escuela pública abierta y diversa y vamos a mantenerlos incondicionalmente». [Véase newlearningonline.com: Aronowitz and Giroux on Postmodern Education.]

Estos movimientos son típicos de lo que hemos llamado educación auténtica. Sin embargo, también se acompañan de dificultades que son comunes a este planteamiento de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Estamos tratando las desigualdades de manera adecuada? ¿Estamos siendo del todo honestos si no consideramos que todo se deba basar en algo distinto de esa otra cultura igualmente comprometida del conocimiento y del aprendizaje, la cultura del relativismo? [Véase newlearningonline.com: George Pell on the Dictatorship of Relativism.]

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Como planteamiento educativo, el relativismo del conocimiento parece razonable, sensible y justo. Sin embargo, puede desembocar en una fragmentación del aprendizaje. Las escuelas que apoyan una amplia gama de intereses y perspectivas en su currículo pueden llegar a sentirse como un centro comercial del conocimiento en donde los que aprenden pueden escoger y seleccionar sus propias maneras y medios. Cuando la educación se basa en el relativismo del conocimiento, parece contribuir a la acentuación de la sensación de fragmentación social y cultural.

No obstante, y esto es todavía más grave, esta fragmentación puede acabar enmascarando desigualdades permanentes. La escuela X es diferente de la escuela Y porque sus estudiantes son diferentes, y al crear un aprendizaje «relevante» cada una de ellas está siendo fiel a esas diferencias en sus estudiantes. Pero ¿obtienen los alumnos de cada escuela resultados comparables? La asignatura o materia X es diferente de la asignatura o materia Y, de acuerdo

con los intereses de los alumnos de cada escuela. Pero ¿disponen los alumnos de cada escuela de las mismas oportunidades para mejorar y avanzar en su educación? ¿Existe un efecto social comparable una vez que han terminado el curso? Puede que el estudiante X realice trabajos próximos a sus intereses y que el estudiante Y también lo haga en algo cercano a los suyos, pero ¿producirá eso unos resultados equivalentes cuando llegue la hora de medir sus resultados de aprendizaje? Cuando el alumno X estudia la cultura popular (porque con eso es con lo que está en estrecha relación ese estudiante en su vida) y el alumno Y se dedica a estudiar a los «grandes» del canon (quizás porque ese estudiante tiene en casa montones de libros y eso es lo que más valoran sus padres, más inclinados a lo académico), ¿acabarán ambos obteniendo necesariamente los mismos resultados finales tras su periodo de escolarización? Quizás no debería ser así, pero el resultado puede acabar siendo la desigualdad de oportunidades sociales.

Las preguntas clave, pues, son: ¿hasta qué punto todos nuestros esfuerzos por proporcionar diversos lugares de aprendizaje y modos de implicación no hacen sino aplicar una pátina engañosamente democrática sobre lo que a veces acaba siendo una ruta hacia la desigualdad?, ¿cuándo nuestra marcada sensibilidad hacia las diferencias termina provocando que esas mismas diferencias sean una injusticia?

Repertorios de conocimiento: hacia un nuevo aprendizaje

Otra manera de llegar a conocer más allá de lo que se puede saber gracias a la inmersión cotidiana en la experiencia vital consiste en construir un repertorio de procesos de conocimiento, cuyo fin es alcanzar un conocimiento más profundo que el ordinario. Construir repertorios de conocimiento significa seleccionar, mezclar, combinar y comprobar diferentes planteamientos de construcción de conocimiento desarrollados por los distintos tipos de conocimiento comprometido. También sirve para atenuar el habitual compromiso con la verdad absoluta mediante la aproximación racional y cauta que acompaña una valoración basada en el relativismo del conocimiento.

¿Qué es eso que llamamos conocimiento? Desde el sentido común, el conocimiento personal es el material que hay en tu cabeza, la información o las cosas que recuerdas. También implica «comprender», o la capacidad de descubrir las cosas por ti mismo sobre la base de la lógica y de los patrones que subyacen a la información. Así es como solemos entender el conocimiento.

Sin embargo, el conocimiento es mucho más que lo que tienes dentro de tu cabeza, lo que puedes recordar o aquello sobre lo que puedes razonar. Tu cabeza está en absoluta sintonía con tu cuerpo, y tu cuerpo no deja de ser algo que está en el mundo físico y forma parte de él. Tu experiencia mental reside en tu cuerpo, y tu cuerpo forma parte del mundo de la existencia física. El pensar de tu mente está conectado con el sentir de tu cuerpo, y estos sentimientos son extensiones del cuerpo hacia el mundo de los sentidos –la vista, el sonido, el olor y el sabor de nuestra experiencia cotidiana–. Nuestros cuerpos en su totalidad, y no solo nuestras mentes, se quedan absortos por la emoción –felicidad, tristeza, amor, odio, miedo, ira, sorpresa o curiosidad–, y estas emociones forman parte de nuestros procesos de conocimiento enraizados en lo más hondo.[15] La mente no puede transmitirlo todo, para los demás o para uno mismo, sin el cuerpo y sus conexiones con el mundo de los sentidos: lingüístico, visual, auditivo, gestual, táctil y espacial. En este sentido, conocer no es simplemente lo que piensas: es lo que haces y cómo eres.

Conocer es un conjunto de potencialidades y no solo un conjunto de capacidades mentales. Es un conjunto de capacidades mentales cuya razón de ser es hacer cosas en el mundo –clavar un clavo con un martillo o construir un puente, cocinar un plato o viajar a la Luna, resolver un pequeño problema o imaginar un futuro mejor–. La capacidad mental es solo una parte de la ecuación; estará vacía y sin sentido sin la capacidad de hacer algo con ella. Así, conocer es, aparte de lo que puedas pensar, lo que puedes hacer y quién puedes ser.

El acto de conocer es también algo social, incluso aunque los límites físicos del cerebro pensante puedan hacernos creer que se trata de un fenómeno individual.

Es lo que haces como resultado de lo que has aprendido de la gente con la que vives. Esas personas han estado haciendo cosas a tu alrededor desde el mismo momento en que naciste. Y esas relaciones sociales no solo las has presenciado, sino que también has participado en ellas. Desde el preciso instante en que nacemos, participamos de un legado social empapado de significado: lingüístico (una lengua que nos ayuda a dotar de sentido al mundo), visual (las imágenes de nuestros entornos y de nuestra cultura), auditivo (desde las señales de alerta hasta la música que evoca emoción), gestual (los significados corporales), de contacto (las sensaciones del tacto, el gusto y el olfato) y espacial (las posiciones del cuerpo, como un profesor que interactúa con un alumno, un dependiente ante un cliente o los significados moldeados arquitectónicamente). Nos pasamos la vida haciendo y rehaciendo este mundo social. Nuestro conocimiento se aprende y se construye en relación con los demás. Es indudable que nuestro conocimiento trasciende lo que hacemos por nuestra cuenta, pues incluye lo que somos y lo que hacemos juntos.

Así pues, si conocer es este tipo de acción que puede resultar tan común, ¿cómo podríamos distinguir el conocimiento cotidiano de un conocimiento más profundo? Llamamos a la potencialidad de alcanzar un conocer más profundo capacidad para el conocimiento, y nos referimos al producto de esta capacidad como ser conocedor. La capacidad para el conocimiento es el trabajo especializado y el esfuerzo adicional que se pone en el transcurso del aprendizaje de una cosa. Entraña una intensidad peculiar en el foco y unas técnicas específicas de construcción de conocimiento. La consecuencia es que los otros podrán confiar en que tú eres experto, y tú podrás fiarte más y mejor de tu propio conocimiento. En la práctica, ninguno de nosotros puede ser experto conocedor de todo. Podemos fiarnos de nuestro conocimiento en ciertas áreas, pero para otras depositamos nuestra confianza en otras figuras –ingenieros experimentados, doctores, profesores, madres o guías de montaña, por ejemplo–. No solo dependemos de estas otras personas porque se hayan convertido en especialistas en su campo; también respetamos su capacidad de conocimiento y los esfuerzos especiales que han tenido que hacer para llegar a eser expertos. [Véase newlearningonline.com: Socrates' Defence.] [Apología de Sócrates… Madrid: Akal, 2005.]

Ciencia es una palabra que a menudo se utiliza para describir una capacidad de conocimiento o más focalizada y profunda que la ordinaria. La raíz del vocablo se encuentra en el verbo latino sciens, o «el que conoce». En inglés moderno, el significado de la palabra se ha estrechado, y en su punto de mayor restricción se refiere al estudio del mundo natural aplicando un método empírico neutral de observación cuidadosa para llegar a determinar los «hechos».[16] *También hay ciencias sociales, como la política y la sociología, a las que se les aplica el nombre de ciencia, dado que tienden a aplicar técnicas de observación empírica similares a las de las ciencias naturales. En esta definición restringida del inglés, la filosofía y el estudio de la literatura no son «ciencias»: son « humanidades». ¿Y dónde se sitúa la educación en esta concepción restringida del término ciencia? La respuesta semeja turbia –quizás a mitad de camino entre las ciencias y las humanidades–.*

Nosotros abogamos por una comprensión más amplia de la ciencia que sea fiel a la raíz latina y que todavía se puede encontrar en muchas lenguas, aunque no en inglés. Queremos hablar sobre la ciencia como una manera específica de «conocer». Más específicamente, deseamos utilizar el vocablo para denominar a aquellas formas más profundas de conocer que constituyen el propósito de la educación.

La ciencia en este sentido más extenso consiste en cosas que haces para conocer que son premeditadas, cosas que te dispones a conocer de una manera pensada meticulosamente. Comporta esfuerzos de creación de conocimiento fuera de lo común, que tengan una intensidad peculiar en el foco seleccionado, y no cosas que llegas a conocer como la consecuencia fortuita de hacer algo o de estar en algún sitio. La ciencia adopta métodos o técnicas especiales para conocer, los cuales entroncan con tradiciones especializadas de creación de conocimiento y corpus de conocimiento. En este sentido, la historia, la lingüística y las matemáticas son ciencias exactamente iguales que la química, la física y la biología. [Véase newlearningonline.com: Husserl on the Task of Science, in and of the Lifeworld[17]] [La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental. Bogotá: Prometeo Libros, 2008.]

La educación es la ciencia del aprendizaje (y, por supuesto, de la enseñanza). Su objeto es cómo llegan las personas a conocer. Enseña a quienes aprenden los métodos para crear conocimientos que sean, en nuestro sentido amplio, científicos. Enseña qué es lo que se ha aprendido y qué se puede aprender aplicando estos métodos. Así pues, la educación tiene el privilegio de ser la ciencia de las ciencias. Como disciplina en sí misma, la ciencia de la educación desarrolla conocimiento sobre los procesos de llegar a conocer. [Véase newlearningonline.com: Knowledge Repertoires, Case Studies.]

Dimensión 1: maneras de conocer

Entonces, ¿cómo se llega a conocer? ¿Cuál es la gama de acciones de creación de conocimiento que se podrían llevar a cabo para crear conocimiento más allá de lo ordinario? ¿Cómo se desarrollan esas capacidades más profundas para conocer a las que hemos llamado ciencia en un sentido amplio?

Nos gustaría sugerir cuatro tipos principales de implicación con el acto de conocer o con los procesos de conocimiento –las clases de cosas que se pueden hacer para llegar a conocer–. Se dé una u otra combinación de ellas, forman un repertorio de conocimientos, esto, es, una mezcla de cosas que haces para conocer. [Véase newlearningonline.com: Kalantzis and Cope, A Palette of Pedagogical Choices.]

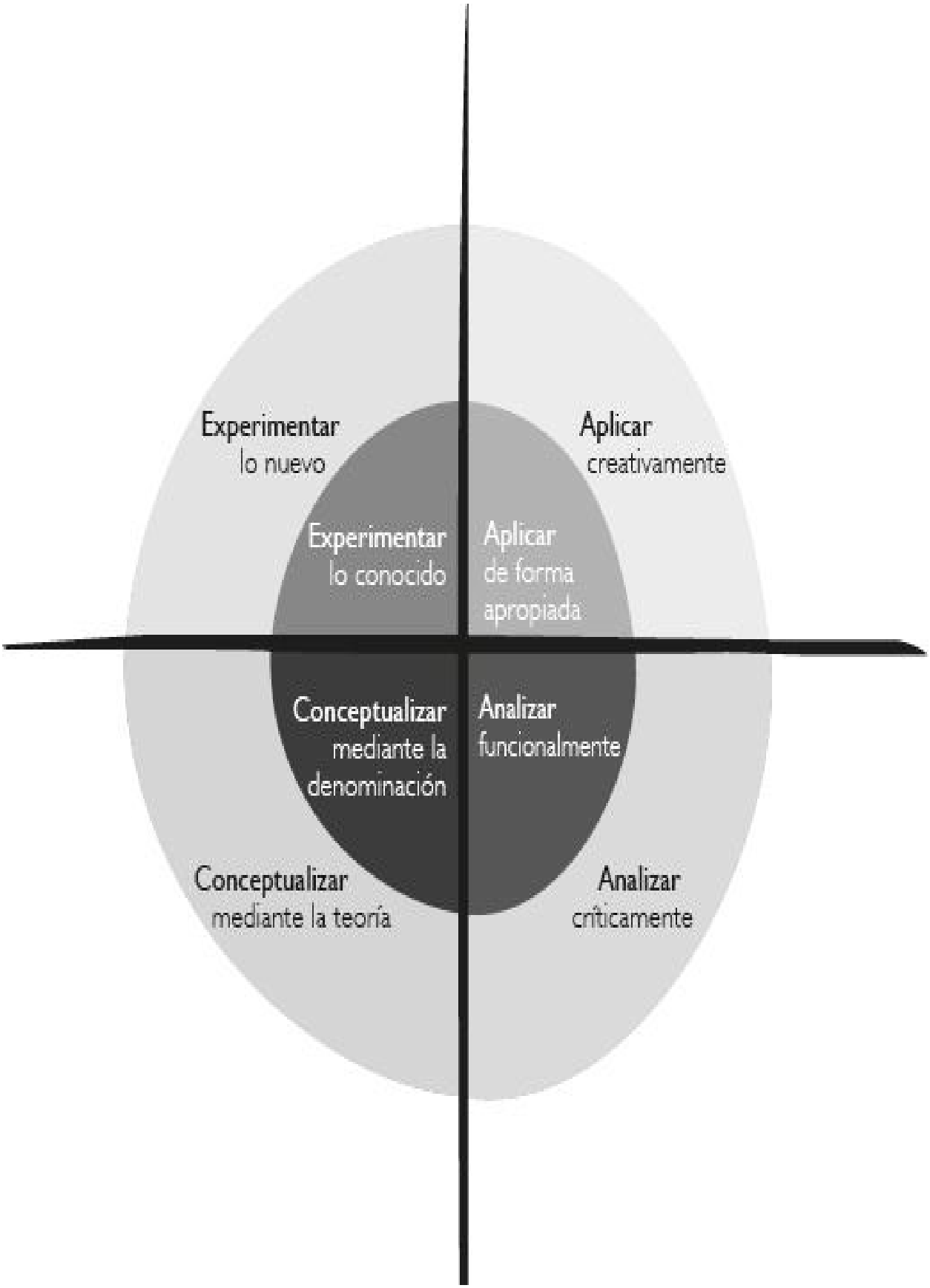

Experimentar
lo nuevo
Aplicar
creativamente
Experimentar
lo conocido
Aplicar
de forma
apropiada
Conceptualizar
mediante la
denominación
Analizar
funcionalmente
Conceptualizar
mediante la teoría
Analizar
críticamente

Figura 7.5. Procesos de conocimiento, o los tipos de cosas que se pueden hacer para conocer.

Experimentar lo conocido

Conocemos a partir de nuestras experiencias vividas. El mundo de la vida constituye una rica fuente de conocimientos. Nuestra experiencia de lo conocido se acompaña de una enorme profundidad de sentimiento, de duración de la experiencia vital, de sentido de verdad intuitiva y de confianza en que podemos fiarnos de nuestras emociones y juicios. Las vivencias conforman y dan sentido a nuestras identidades. Son un punto de referencia para nuestras aspiraciones y deseos más hondos y confieren significado a nuestros anhelos más íntimos.

El proceso de conocimiento consistente en experimentar lo conocido añade una nueva capa de ciencia, o de conocer más profundo, a la experiencia vivida del día a día. Reconoce explícitamente las influencias de las fuentes del ego sobre aquello que conocemos y sobre las maneras en que llegamos a conocerlo –mate riales (clase, lugar y familia), corporales (edad, raza, sexo y sexualidad, y características físicas y mentales) y simbólicas (cultura, lengua, género, afinidad e imagen)–. Entraña un trabajo consciente y reflexivo sobre el mundo de la vida para interrogarse sobre las propias perspectivas, buscar las fuentes de la propia identidad, deconstruir los propios discursos y reflexionar sobre la naturaleza del propio pensamiento. También puede movernos a reflexionar acerca de cómo nuestros intereses subjetivos distorsionan a veces el modo en que vemos las cosas y el conocimiento que producimos. Podríamos acabar reconociendo la estrechez de nuestro conocimiento resultante de la gama limitada de nuestra experiencia. De entre las maneras de conocer que hemos abordado en este capítulo, el posmodernismo utiliza predominantemente este tipo de proceso de conocimiento.

Sin embargo, uno de los peligros de centrarse en demasía en la experiencia personal es que puedes quedarte inmerso en tu propia perspectiva hasta un punto de que ya no seas capaz de ir más allá de tu propia experiencia vital. Un foco unilateral a la hora de procesar lo conocido también trae consigo todas las dificultades del relativismo del conocimiento y del relativismo cultural. Muy bien podría surgir esa complacencia y escepticismo del «Vive y deja vivir». ¿Por qué habrías de hacer un esfuerzo extra en la construcción de conocimiento si todo lo que podrás conseguir es reflejar tus propias perspectivas o expresar tu propia interpretación?

A los que aprenden por medio de este proceso de conocimiento se los anima a aportar sus (invariablemente diversas) experiencias, intereses y conocimientos al entorno de aprendizaje. Reflexionan sobre las fuentes de sus conocimientos y sobre los intereses que los motivan. Meditan explícitamente acerca de lo que ya conocen, así como sobre lo que deberían hacer para ampliar su conocimiento sobre la base de un reconocimiento expreso de sus limitaciones actuales. [Véase newlearningonline.com: They Knew Much More Than We Realised.]

Experimentar lo nuevo

Llegamos a conocer experimentando cosas nuevas en el mundo –nuevos objetos o aspectos antes poco subrayados de objetos ya conocidos, nuevas situaciones y nuevos hechos que parecen suficientemente verdaderos–. Familiarizarnos con cosas con las que antes no lo estábamos es una de las formas como aprendemos en una existencia en continuo cambio.

La ciencia empírica sistematiza el proceso de exploración de lo que es poco familiar y de descubrimiento de lo que resulta nuevo. Su meta es decirnos más de lo que normalmente podríamos aprender a partir de la experiencia casual de algo novedoso. Un ejemplo de este trabajo empírico es el método científico –procedente de una comprensión más restringida de la palabra ciencia como

ciencia natural–, que constituye una prescripción para la acción de conocimiento:

1. Foco: Decide qué es lo que quieres conocer y las cosas que vas a examinar en los mundos natural y social.

2. Investigación: Descubre qué han visto ya las personas que han estado mirando hacia ese punto con anterioridad.

3. Hipótesis: Sugiere qué piensas que podrás ver si miras ese lugar, y explica por qué piensas que merece la pena investigar allí.

4. Observación y/o comprobación: Ahora examina más en profundidad. ¿Qué puedes ver ahora que no fueras capaz de ver la primera vez –o sea, si no miraste con la suficiente atención–? O bien experimenta: haz alguna cosa y atiende a qué sucede.

5. Registro: Tus datos pueden ser cuantitativos, si has medido o contado cosas, o cualitativos, como los etnográficos, si te has mezclado con un grupo social desconocido y has intentado con todas tus fuerzas ver el mundo como lo ven ellos, o hablar, sentir y pensar su mundo como ellos. El producto de todo eso serán datos, distinguibles de las meras opiniones o creencias. Puesto que eres tú quien ha llevado a cabo esas mediciones y esas cuentas, podrás sacar tus conclusiones sobre cómo cuadran los números. O puesto que has sido tú quien ha dedicado tanto tiempo dentro del entorno del otro grupo social a analizar una determinada cuestión desde cada ángulo posible, y a escuchar las perspectivas de varios miembros del grupo, podrás estar casi seguro de que tu descripción de lo que has observado es correcta.

6. Análisis: Luego tendrás que analizar tus datos y sacar conclusiones. Podrías decir algo como: «Nos hemos dedicado a observar X tantas veces, o detenidamente durante un largo periodo de tiempo, o desde una serie de

perspectivas. Por tanto, llegamos a la conclusión de que X tiene que ser cierto en general». Esto es lo que conocemos como razonamiento inductivo , en el cual se extraen conclusiones en forma de una norma general basada en hechos específicos.

7. Corroboración: En el caso de que otras personas no se crean tu conclusión, tendrás que explicar de manera suficientemente detallada qué es lo que hiciste para llegar a generar tu conocimiento. Si alguien repitiera la operación (en la práctica o mentalmente), querrías que esa persona llegara a obtener los mismos resultados y a sacar las mismas conclusiones que tú. En tu relato formal de ese nuevo conocimiento, deberás explicar qué observaste y cómo lo observaste, cómo registraste los datos, cómo los analizaste y el razonamiento que aplicaste para llegar a tus conclusiones. Así no estarás meramente albergando la esperanza de que otros confíen en tu juicio. También estarás proclamando ante el mundo que tus conclusiones se pueden verificar, si es que alguien expresa incredulidad. Y si ese alguien mira las cosas de la misma manera que tú, podrá descubrir los mismos datos que tú descubriste. Y es que tus datos hablan por sí solos.

El método empírico tiene sus críticos. De hecho, estos a veces le endosan la etiqueta de ser uno entre tantos «-ismos» –la ideología del empirismo pretendería ser desinteresada y objetiva, pero a menudo ocultaría los intereses subjetivos del constructor del conocimiento–. Los datos no tienen por qué hablar por sí solos por fuerza, según apuntan estos críticos, o al menos no de forma tan clara y sin ambigüedades: los hechos no son neutrales, al contrario, a menudo son la respuesta a la pregunta fundamental que tú te has planteado, porque al final solo se acaban viendo las cosas que uno ha estado buscando. Los hechos no son sino criaturas de tus métodos de observación. Los científicos nucleares tienden a pensar que la energía nuclear es segura. Y los activistas antinucleares tienden a pensar justo lo contrario. Cada uno de estos grupos tiene a su disposición montones de «hechos» para demostrar lo acertado de sus posturas. El método científico se erige como imparcial y objetivo, y esta es la impresión que el empirismo trata de dar. Ayuda a formar un aura de autoridad alrededor de la ciencia natural y de los científicos. El científico procura transmitir la impresión de que su ciencia es verdadera, y lo hace tratando de persuadirte de que ha demostrado su postura de una manera objetiva. Pero ¿acaso el conocimiento

puede verse alguna vez como separado de los intereses y finalidades humanos? Además, ¿por qué hace falta desechar otras formas de crear conocimiento, tratándolas de menos fiables?

No obstante, el esfuerzo adicional que implica el trabajo empírico, como el método científico, suele valer la pena. Nos aporta un tipo especial de confianza en nuestro conocimiento. Cuando aplican este proceso de conocimiento como parte de su repertorio de conocimientos, los alumnos observarán, interactuarán con nueva información factual y experimentarán cosas nuevas. Quizás no siempre se implicarán en la versión más madura y completa del método científico. De hecho, podrían limitarse a sumergirse en los nuevos hechos o en una nueva situación. Si la enseñanza que se les está dando es didáctica, probablemente solo se les aportarán los datos que otros ya han descubierto. Si es auténtica, se les puede pedir que experimenten, observen y saquen sus propias conclusiones. En ambos casos, a esos presupuestos epistemológicos los podríamos considerar empíricos en cierto sentido, o empiristas por su estrechez. La educación transformadora, en cambio, sugiere un repertorio más amplio de conocimientos para el cual el trabajo empírico solo es una entre una serie de cosas complementarias que se pueden llevar a cabo para conocer.

Conceptualizar mediante la denominación

En nuestra experiencia cotidiana del mundo, damos nombre a las cosas, y al hacerlo marcamos similitudes o establecemos distinciones entre ellas: «Esto no es aquello» (un volcán no es una llanura); «Esto es un ejemplo de aquello» (volcanes y llanuras son tipos de accidentes geográficos); «Esto forma parte de aquello» (volcanes y llanuras forman parte del paisaje natural). Vygotsky dice que los niños piensan en conglomerados, gracias a lo cual conectan los volcanes con las llanuras porque aparecen asociados en la vida cotidiana. Según van creciendo, van pasando a un estadio de pensamiento y de uso del lenguaje de manera que accidentes geográficos y paisajes se convierten en conceptos abstractos.[18]

En la experiencia cotidiana del lenguaje en el mundo de la vida se produce mucha ambigüedad en las palabras, así como unas fronteras muy desdibujadas entre los conceptos. A veces solo podemos saber realmente de qué está hablando una persona por el contexto, o porque partimos de una experiencia compartida de la misma situación.

La conceptualización científica por medio de la asignación de nombres establece distinciones que resultan más claras y menos ambiguas de lo que suele pasar en el mundo de la vida cotidiana o en el lenguaje natural. Origina niveles más elevados de precisión semántica y de previsibilidad del significado. Establece distinciones nítidas (qué hay dentro de una categoría y qué no; en qué consiste esa categoría y de qué forma parte). Elabora definiciones explícitas con la finalidad de una actividad concreta de creación de conocimiento, sintetizando el significado para identificar las funciones subyacentes de un concepto, de modo que se pueda especificar el alcance preciso de su aplicabilidad.

Desde esta perspectiva, la escuela está llena de conceptos: volcanes, átomos, nombres, números primos, revoluciones, rimas y cuadriláteros. Todo ello no es solo la materia del contenido del conocimiento y de los entornos disciplinares, sino que constituye también una manera de pensar, un proceso de conocimiento.

Sus críticos destacan de la tarea de categorización el peligro de que se vuelva demasiado rígida en cuanto a las clasificaciones y demasiado abstracta en cuanto a los significados. Se vuelve demasiado dogmática cuando requiere clasificaciones del tipo «o esto o lo otro» por mor de la claridad conceptual. A veces la deriva hacia una clasificación neta acaba simplificando las cosas en exceso. En ocasiones la ambigüedad es importante, intuitiva y reveladora por sí misma.

A pesar de estos riesgos, al conceptualizar por medio de la asignación de

nombres los que aprenden aclaran, clasifican, agrupan y distinguen –todo ello es parte esencial de cualquier actividad de creación de conocimiento–. No se trata solo de aprender los significados de las palabras, sino de un tipo de acción. La enseñanza didáctica diría que aprendemos los nombres y las definiciones de los conceptos. Pero conceptualizar mediante la asignación de nombres es algo que haces para conocer por ti mismo, y no simplemente una anodina lista de etiquetas que has de aprenderte.

Conceptualizar mediante la teoría

En nuestra experiencia vital, el lenguaje reúne conceptos en secuencias de significado. Reunir conceptos es algo que hacemos sin cesar. Con todo, lo hacemos mucho más durante esa intensa construcción de conocimiento llamada ciencia. Y también lo hacemos más en la escuela.

Veamos la teoría sobre los «accidentes geográficos»: «Un accidente geográfico es una característica física del paisaje determinada por su elevación, pendiente, orientación y tipos de roca y suelo. Se pueden identificar los accidentes geográficos por su topografía. Ejemplos de accidentes geográficos son las montañas, las llanuras y las costas». Por supuesto, en el discurso cotidiano del mundo de la vida nunca se nos ocurriría decir algo tan rebuscado. Nos limitamos a conducir a través de la llanura, hasta el otro lado de la montaña. Sin embargo, reuniendo los conceptos de esta manera, las teorías nos ayudan a organizar nuestra experiencia de una forma más explícita y comprensible para personas ajenas y en fase de aprendizaje que probablemente no se hayan enfrentado a ese fenómeno concreto. Las teorías nos ayudan a describir con claridad los patrones existentes en el mundo.

Una teoría es una manera particular de pensar y de hablar, peculiar de ese crear extraordinario de conocimiento en que consiste la ciencia. En la experiencia cotidiana muy raras veces necesitaremos expresar la teoría de los accidentes

geográficos, o al menos no de una forma tan abstracta. La teoría ya está implícita en nuestra experiencia del conducir y del mirar por la ventanilla del coche. Solo nos haría falta utilizar la teoría si quisiéramos construir una carretera nueva o explicar algún aspecto de la dinámica del clima local. Las teorías científicas explicitan lo implícito. Convierten la experiencia en generalizaciones provechosas que pueden aplicarse a nuevas situaciones con amplitud y utilidad. Requieren un tipo de pensamiento que nos ayuda a inferir, predecir y evaluar. Cuando desarrollamos teorías científicas, dedicamos un notable esfuerzo a lograr que nuestro pensamiento resulte particularmente claro y bien organizado. También tenemos una necesidad mayor de comprender, desarrollar y aplicar teorías cuando somos los creadores de cosas y no sus meros usuarios. La persona que diseña una carretera precisa de un tipo de conocimiento diferente del de alguien que simplemente conduce al otro lado de la montaña como un hecho casual dentro de su experiencia cotidiana.

La ciencia construye teorías para explicar fenómenos que no resultan inmediatamente obvios. Los pacientes se sienten enfermos, pero los médicos tienen teorías sobre qué les está pasando y qué se podría hacer al respecto. Los viajeros cruzan puentes, pero son los ingenieros los que poseen teorías que explican cómo hacer puentes que aguanten de pie. Los aprendices aprenden, pero los profesores tienen teorías sobre cómo ocurre el aprendizaje.

Las teorías ensamblan los conceptos dentro de modelos o esquemas mentales. Las teorías ayudan no solo a identificar los patrones subyacentes y las estructuras intrínsecas, sino también a sacar conclusiones basadas en distinciones conceptuales y agrupamientos por categorías. Nos ayudan a descubrir y a explicar el significado de esos patrones.

Asimismo, las teorías se mezclan en marcos de interpretación más amplios a los que llamamos paradigmas. El paradigma de la medicina occidental es diferente del paradigma de la medicina china. El paradigma de la educación didáctica es diferente del paradigma de la educación transformadora.

El peligro de una excesiva dependencia respecto de la conceptualización mediante la teoría, de acuerdo con los críticos de este proceso de conocimiento, estriba en que podríamos permitir que nuestros esquemas y patrones fueran por delante de la experiencia. Podríamos volvernos demasiado abstractos. Nuestros alumnos pueden tener la sensación de que un aprendizaje muy teórico resulta demasiado difícil, irrelevante o directamente aburrido. También podría ocurrir que las teorías se nos presenten como representativas de verdades dadas por hechas, cuando, en realidad, podrían estar todavía abiertas a controversia. Es importante que las teorías siempre se mantengan abiertas a la comprobación y a una posible refutación, en lugar de ser aceptadas como por un acto de fe.

Aplicando el proceso de conocimiento de conceptualización por medio de la teoría, a los que aprenden en un entorno de educación didáctica se les aportarán teorías canónicas –la tabla periódica, la gramática tradicional, las causas de la Revolución francesa, etc.– y los alumnos habrán de demostrar que han aprendido en los exámenes de final de curso. La educación auténtica tratará de conseguir que los que aprenden interioricen las teorías o comprendan una teoría por replicación de un experimento o trabajando en una prueba. Se les pedirá que separen primero y que después vuelvan a encajar los conceptos de que se vale una disciplina. La educación transformadora solicita a los que aprenden que sean constructores activos de teorías. Parte de esta elaboración de teoría puede consistir en que los estudiantes descubran por sí mismos teorías canónicas; por ejemplo, trabajando sobre el modo en que la ciencia canónica ha llegado a una conclusión concreta, a fin de comprender su lógica subyacente. La educación transformadora también anima a los que aprenden a elaborar teorías que sean suyas, propias, sobre todo cuando consideran las experiencias de su mundo vital, cuando reflexionan críticamente sobre el conocimiento con el que se encuentran y cuando aplican este a situaciones del mundo real.

Analizar funcionalmente

En nuestros mundos de la vida cotidiana continuamente estamos usando la razón, aplicando la lógica, descubriendo causas y efectos y estableciendo

deducciones, inferencias y predicciones. El mapa nos dice que giremos a la derecha un poco más arriba para visitar el volcán. Con ello esperamos tener que conducir cuesta arriba por una colina. Descubrimos que estamos trabajando con una teoría de fondo o implícita acerca del terreno con llanuras y montañas. No estamos haciendo la teoría tan deliberada y sistemáticamente como nos la hacemos cuando ejecutamos el proceso de conocimiento de analizar funcionalmente.

La ciencia utiliza marcos de razonamiento basados en las herramientas analíticas de la lógica, la inferencia y la predicción. Por ejemplo, el razonamiento deductivo puede adoptar la forma de un silogismo: «Si X es cierto generalmente, e Y es un ejemplo de X, entonces Y tiene que ser cierto». Se da por sentado que el hecho de X (la premisa) es cierto, y la tarea de creación de conocimiento por medio de este proceso de conocimiento se centra en la deducción racional a partir de esta premisa.

Los críticos de este proceso de conocimiento tildan sus abusos y desequilibrios de racionalismo cuando aplica una lógica aséptica, mecánica, no implicada y formal, con unas premisas que no se cuestionan. Lo llaman racionalización cuando aporta unas bases engañosas para algo cuyas premisas no se pueden justificar. La amenaza en la implementación del pensamiento funcionalista está en el desarrollo de sistemas de razonamiento formal indiferentes a las consecuencias humanas y naturales. Puede haber control técnico, pero carente de una adecuada reflexión ética. El foco recae en los medios para conseguir ciertos fines, en detrimento de la reflexión sobre el valor de dichos fines. Ello desemboca en un funcionalismo estrecho.

No obstante, mediante la aplicación de este proceso de conocimiento en un repertorio equilibrado de conocimientos, quienes aprenden explorarán sistemáticamente causas y efectos y desarrollarán unas cadenas de cuidadoso razonamiento que están muy relacionadas con otros procesos de conocimiento.

Analizar críticamente

A veces tenemos derecho a sospechar que lo que alguien te está diciendo ha sido distorsionado de alguna manera para servir a sus intereses. O que lo que tú piensas que estás viendo en primera persona puede no ser más que una ilusión. Instintos críticos de este tipo están ya incrustados en las experiencias más ordinarias de nuestro mundo vital.

La ciencia convierte estos instintos en método –maneras de leer el mundo a través del ojo siempre precavido del análisis crítico–. Necesitamos interrogarnos sobre los intereses, motivos y ética que pueda haber detrás de las declaraciones de conocimiento. En eso consiste la crítica, un proceso de reflexión en continua vigilancia en torno a fines e intereses. Más que reaccionar con una sospecha instintiva, lo que implica el proceso de conocimiento de análisis crítico es una búsqueda minuciosa de hipótesis y conclusiones confrontadas. ¿Cuáles son los factores culturales, teóricos y políticos clave que hay detrás de una afirmación concreta de conocimiento? ¿Qué motiva esa declaración? Analizar de forma crítica aporta un cierto grado de relativismo de conocimiento y de relativismo cultural a la interpretación del conocimiento. A diferentes tipos de personas los mueven impulsos diferentes. Diferentes tipos de personas se sienten inclinados a conocer el mundo de modos que producen conocimientos que se ajustan a sus propias perspectivas.

Los detractores de este enfoque, sin embargo, a veces lo acusan de una conflictividad egoísta. Esto ocurre si la persona en cuestión muestra inclinación a desprestigiarlo todo por vicio o responde con intolerancia a cualquier otro punto de vista. También acusan a sus defensores de ser meros «críticos de sofá», alguien siempre dispuesto a criticar, pero no tanto a asumir un mínimo grado de responsabilidad en la creación de conocimiento que pueda aportar alternativas constructivas.

Analizar de forma crítica es, en cualquier caso, un proceso de conocimiento

clave. Los que aprenden se interrogan sobre los intereses que hay detrás de una acción o sobre los motivos para hacer una afirmación concreta. Pero el análisis crítico no debería pararse ahí. A menudo exige que hagas algo en el mundo. Propone que te muevas hacia alguno de los procesos de conocimiento aplicado con los que el mundo se puede transformar de manera directa. Claro está que en todo caso hay que revisar críticamente todo hecho, texto o práctica que se nos pone delante. Pero ¿no es cierto que tu aportación crítica sobre un determinado conocimiento se verá fortalecida si forma parte de un repertorio de conocimientos más amplio en el cual tú mismo hayas construido también la alternativa?

Aplicar de forma apropiada

Sabemos de forma intuitiva cómo aplicar nuestro conocimiento, dado que lo hacemos a cada instante que estamos despiertos. Solemos aplicar cuanto conocemos.

La ciencia también existe para ser aplicada, y es en los procesos de aplicación cuando se nos aparece mejor dirigida y más ordenada. Realizamos el esfuerzo complementario que el conocimiento científico requiere sobre todo porque queremos hacer algo con ese conocimiento. La razón por la que hacemos ese esfuerzo es para asegurarnos de que la aplicación funciona y resulta útil. En el mundo de la vida cotidiana, en cambio, las aplicaciones tienden a suceder de forma fortuita, y nos las permitimos cuando no hay gran cosa en juego. O bien los resultados son predecibles hasta el punto de que resulta redundante el esfuerzo extra que exige el proceso más formal de conocimiento que es la aplicación.

La ciencia es más consciente, premeditada y sistemática en sus métodos de aplicación. Aplicar de manera apropiada implica formas prácticas de comprensión en un entorno en donde ese conocimiento ha sido diseñado

inmediata y específicamente para lograr que se hagan las cosas. Este tipo de proceso de conocimiento resulta pragmático, al diseñar y ejecutar soluciones prácticas que proporcionan resultados técnicos o instrumentales.

Los críticos de este tipo de creación de conocimiento lo acusan de un pragmatismo corto de miras y de una postura acrítica, con lo que a menudo no examina los fines y los resultados obtenidos. Podría incluso llegar a rozar el oportunismo irreflexivo –como funciona, tiene que ser totalmente adecuado–. Pero ¿de veras tiene que ser esa la aplicación adecuada solo porque funcione?

El valor de este proceso concreto de conocimiento se descubre cuando intenta enlazar con otros procesos de conocimiento en aplicaciones prácticas. La teoría del cálculo tiene más sentido cuando somos capaces de ver lo que podemos hacer cuando la aplicamos en el mundo real. La teoría de la poesía –qué es y cuáles son sus rasgos característicos– goza de mucho más sentido cuando utilizamos sus formas para expresar algo que posee algún sentido para nosotros. En un contexto de aprendizaje, aplicar de forma apropiada puede implicar aprender haciendo algo de una manera predecible o esperable en una situación del mundo real, o en una situación que simula el mundo real. También puede comportar pasar de una comprensión teórica a un ejemplo práctico de esa teoría en acción. En tal caso, el conocimiento del cual se ha apropiado el que aprende se puede evaluar enfrentándolo a la aplicación misma. ¿Ha funcionado el conocimiento? ¿Es apto para el contexto de aplicación? ¿Es una solución útil para un problema conocido y fijado?

Aplicar creativamente

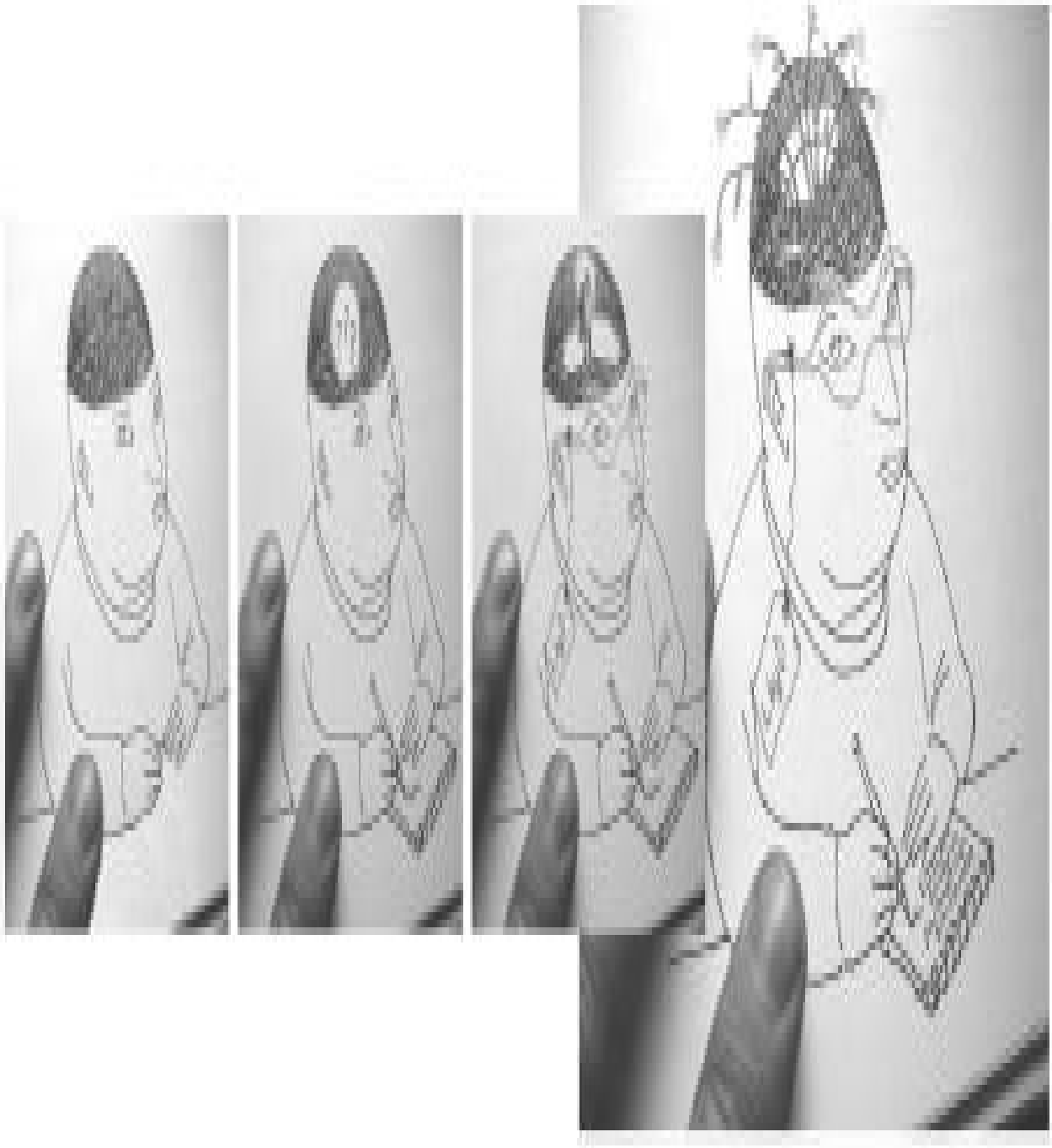
Lo admitamos o no, transformamos el mundo cada instante que actuamos y queremos significar algo. Nadie ha realizado jamás la misma combinación de cosas que nosotros hemos hecho en nuestras vidas, ni ha ofrecido contribuciones idénticas a las nuestras, ni ha representado el mundo para los demás exactamente

con el mismo timbre de nuestra voz o con los mismos matices de nuestra experiencia. Innovar está en nuestra propia naturaleza. Cogemos los objetos y los significados del mundo e invariablemente los reordenamos de nuevas maneras. Esas innovaciones pueden ser pequeñas y hasta puede que no nos percatemos de que las estamos haciendo, pero siempre estamos innovando.

En su mejor versión, la ciencia es innovadora de una manera premeditada, sistemática e introspectiva. Aplicar de forma creativa es un proceso de conocimiento a través del cual intentamos dar grandes saltos. Tomamos el conocimiento de un contexto y lo aplicamos en otro muy distinto. Procuramos solucionar grandes problemas que hasta ahora nos parecían irresolubles. Luchamos por dar con remedios ingeniosos para pequeños problemas triviales. Mezclamos o emparejamos significados artísticos o literarios por vías inusuales, originales y creativas. Imaginamos nuevos ángulos o perspectivas. Asumimos riesgos calculados pero relevantes. Concebimos posibilidades bastante más allá de lo que semejaría realista en un momento dado.

Los críticos de este proceso de conocimiento atacan su exceso de confianza, que a veces no es nada realista. Afirman que asume demasiados riesgos y que su obstinada falta de pragmatismo suele llevarlo al fracaso, así como que se ve forzado a reducir el alcance de sus objetivos.

En cuanto que uno de los aspectos del repertorio de conocimientos, con todo, la aplicación creativa puede involucrar a los alumnos en actos de imaginación, en aplicaciones tal vez arriesgadas pero al mismo tiempo altamente ilustrativas y que van más allá de sus zonas inmediatas de confort, en una creatividad híbrida sorprendentemente original y en la transferencia de su conocimiento a otros sitios alejados en los que se puede aplicar. Así pues, aplicar de forma creativa puede implicar a los que aprenden en la solución de problemas de orden superior y en la obtención de una idea sobre cómo tiene lugar la invención y la innovación.



lo conocido
experimentar
lo nuevo

mediante la denominación
conceptualizar
mediante la teoría

funcionalmente
analizar
críticamente

de forma apropiada
aplicar
creativamente

Figura 7.6. Repertorio de procesos de conocimiento.

Dimensión 2: maneras de aprender

Esa manera de conocer más enfocada a la que hemos llamado ciencia consta de diversos tipos de acciones que producen un conocimiento más profundo, amplio, fidedigno, perspicaz y útil. Hemos de poner el foco en nuestras formas de conocer para lograr esta mayor profundidad, y tenemos que trabajar en ello de forma sistemática y con más imaginación.

La escuela nos enseña cómo trabajar en nuestra forma de conocer. La ciencia de la educación es la ciencia de estas maneras más profundas y perspicaces de conocer y de cómo se adquieren por medio del aprendizaje. Aprender es llegar a conocer. La educación es la ciencia de cómo conseguimos conocer. Dedicándonos a la educación como disciplina y como profesión podemos llegar a saber cómo logramos conocer.

Tal y como hemos argumentado, el conocimiento se compone de una variedad de formas de acción. No se trata solo de un proceso de pensamiento, de un asunto de comprensión cognitiva. Se trata más bien de una serie de performatividades –acciones y representaciones, hechos y pensamientos, tipos de práctica y formas de contemplación–. Ese conocimiento más profundo y amplio que constituye el objeto de estudio de la ciencia de la educación lo conforman los tipos de cosas que llevamos a cabo (capacidades de conocimiento) para crear un conocimiento fuera de lo ordinario. Fazal Rizvi las llama virtudes epistémicas.[19]

Hemos agrupado las cosas que podemos hacer para conocer en cuatro categorías, con dos subcategorías cada una. Otros educadores han agrupado esos procesos

de conocimiento de modo ligeramente diferente, aunque se identifican claros paralelismos –como ocurre con la taxonomía de Bloom[20] y el ciclo de aprendizaje de Kolb[21]–, que podemos trazar por medio de «pasarelas».

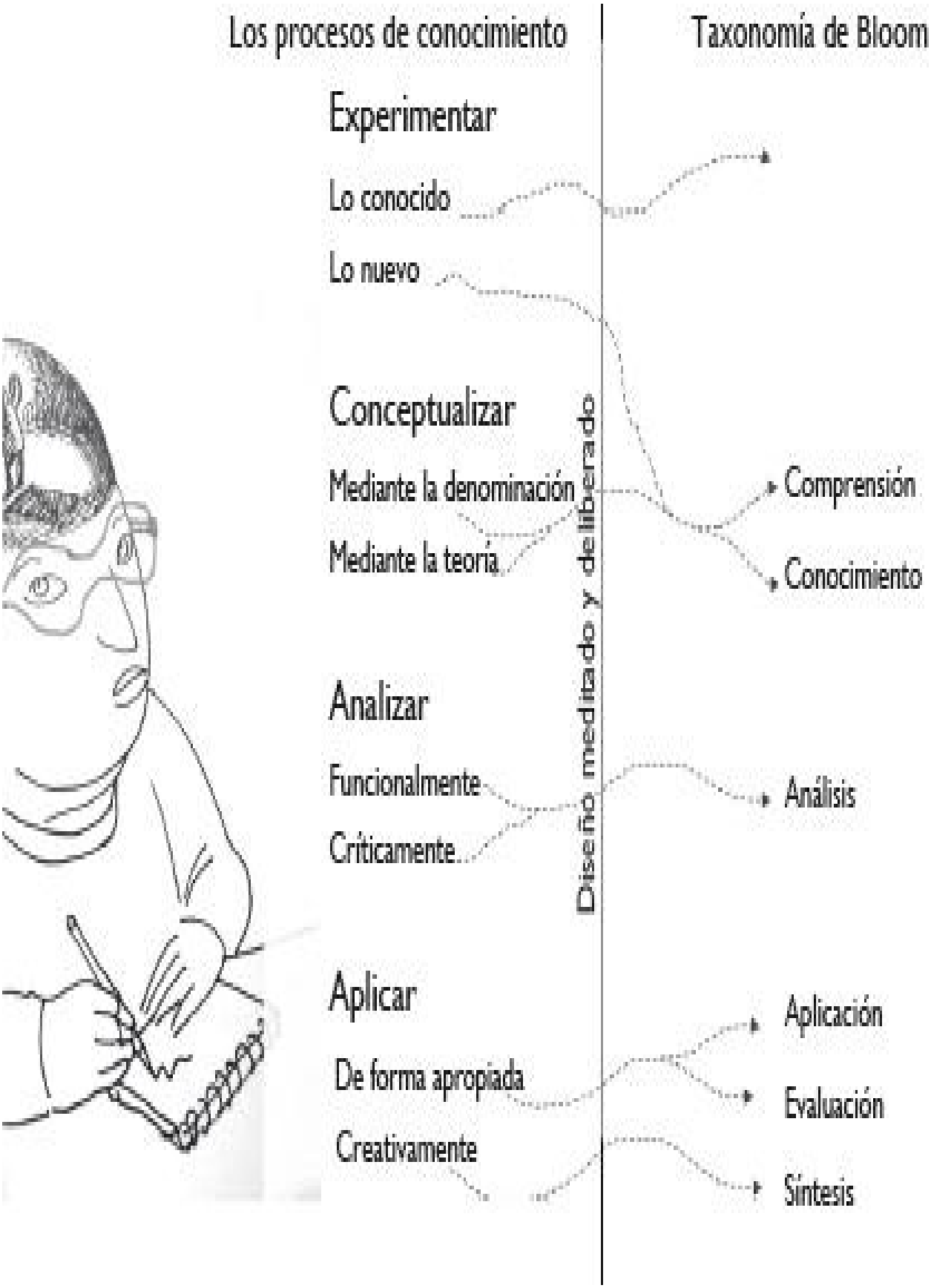

Los procesos de conocimiento
Taxonomía de Bloom
Experimentar
Lo conocido
Lo nuevo
Conceptualizar
Mediante la denominación
Mediante la teoría
Analizar
Funcionalmente
Críticamente
Aplicar
De forma apropiada
Creativamente
Diseño meditado y deliberado
Comprensión
Conocimiento
Análisis
Aplicación
Evaluación
Síntesis

Figura 7.7. Pasarela que conecta los procesos de conocimiento del aprendizaje mediante diseño con la taxonomía de Bloom.

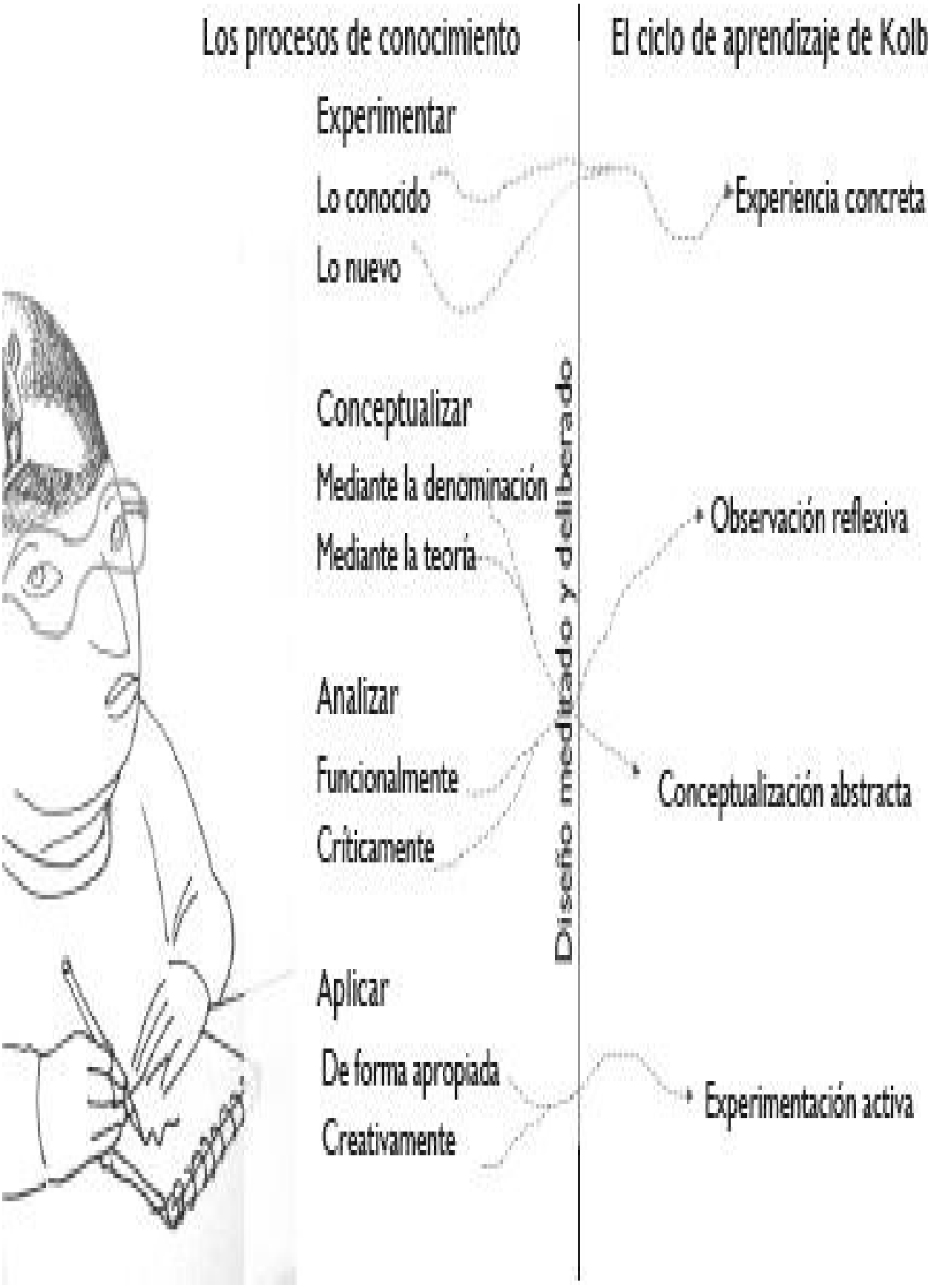

Los procesos de conocimiento
El ciclo de aprendizaje de Kolb
Experimentar
Lo conocido
Lo nuevo
Experiencia concreta
Conceptualizar
Mediante la denominación
Mediante la teoría
Observación reflexiva
Analizar
Funcionalmente
Críticamente
Conceptualización abstracta
Diseño meditado y deliberado
Aplicar
De forma apropiada
Creativamente
Experimentación activa

Figura 7.8. Pasarela que conecta los procesos de conocimiento del aprendizaje mediante diseño con el ciclo de aprendizaje de Kolb.

Se debe añadir que la idea de que un despliegue decidido de una gama más amplia de procesos de conocimiento puede producir un conocimiento más sólido que el despliegue de una gama más restringida. Así, un empirismo que pone mucho cuidado en la experimentación de lo que es nuevo ganará en potencia si se aplica amortiguado por el ojo precavido y las pautas del análisis crítico. A su vez, la aplicación apropiada o la aplicación creativa se fortalecerán si se fundamentan en la claridad y la coherencia de la conceptualización mediante la teoría. Probablemente, la ciencia se hará más fuerte si aplicamos una mezcla equilibrada de pasos o actos de conocimiento alternativos. Es muy posible que el aprendizaje enganche más poderosamente al alumno si involucra una gama adecuada y compensada de procesos de conocimiento o de tipos de actividad.

En los casos en que tu conocimiento es más parcial, la ciencia buena es consciente de dicha parcialidad y se muestra capaz de justificarla. Las matemáticas a veces pueden caer completamente dentro de los procesos de conocimiento de la conceptualización mediante la teoría y el análisis funcional, y eso es así porque para ciertos fines matemáticos no hay necesidad alguna de justificar sus actividades en otros términos. Por ejemplo, para aprender una operación matemática específica puede no ser preciso interrogarse críticamente sobre los propósitos y los intereses humanos subyacentes. De hecho, una disciplina completa puede priorizar unos procesos de conocimiento sobre otros, y esto puede tanto originar su fortaleza como su potencial debilidad.

Tampoco hay ninguna necesidad de seguir una secuencia definida o una ruta de navegación inmutable hacia el conocimiento científico. Es cierto que a veces son útiles las recetas para la acción, como pasa con el método científico empírico, pero los diversos procesos de conocimiento también pueden abordarse en distinto orden, y hasta de una manera simultánea y desorganizada, de tal modo que las diferentes orientaciones se combinan para una actividad concreta de

producción de conocimiento. El quid es que los que aprenden lleven a cabo unas elecciones bien encaminadas y adecuadas para la producción de conocimiento en ellos, de acuerdo con su contexto, intereses y necesidades.

Los distintos modos de conocimiento comprometido ofrecen algunas rutas hacia el conocimiento que se han ganado con mucho esfuerzo. Hay mucho que aprender de todas ellas a medida que desarrollamos repertorios de conocimientos más amplios y que vamos comprendiendo cómo usar una variedad de herramientas para nuestro trabajo de producción de conocimiento. El relativismo del conocimiento nos enseña a no mostrarnos excesivamente entusiastas con una única ruta hacia el conocimiento. Sugiere que deberíamos ser conscientes de nuestras perspectivas. Deberíamos buscar las diferencias de sentido entre nosotros y otras personas cuyas premisas y experiencias del mundo de la vida en relación con el conocimiento puedan diferir de las nuestras. Advierte de que hemos de ser muy cuidadosos, sensibles y tolerantes respecto de tales diferencias. Deberíamos estar constantemente preparados para conceder que otra perspectiva, o el conocimiento más completo de otra persona en una área determinada, puede suponer un desafío incluso para las certezas que albergamos después de haberlas conquistado con el máximo esfuerzo.

Así pues, ¿qué es lo que estamos haciendo en las escuelas? Los repertorios de conocimiento son abiertos y más flexibles, aunque todavía estén sólidamente anclados a un conjunto de prácticas tradicionales de creación de conocimiento. Algunos profesores, algunos alumnos, algunas escuelas, algunas culturas y algunas disciplinas probablemente prefieran resaltar determinados procesos de conocimiento y descartar otros. Probablemente haya quien prefiera comenzar con un proceso de conocimiento y acabar con otro. Sin embargo, un planteamiento equilibrado de la construcción de un repertorio de conocimientos depende de las fortalezas de las dos concepciones sobre el conocimiento en la educación de hoy en día: el conocimiento enraizado en los hechos, teorías, textos y razón, por un lado, y la postura eternamente inquisitiva del relativismo y del pensamiento crítico, por el otro.[22]

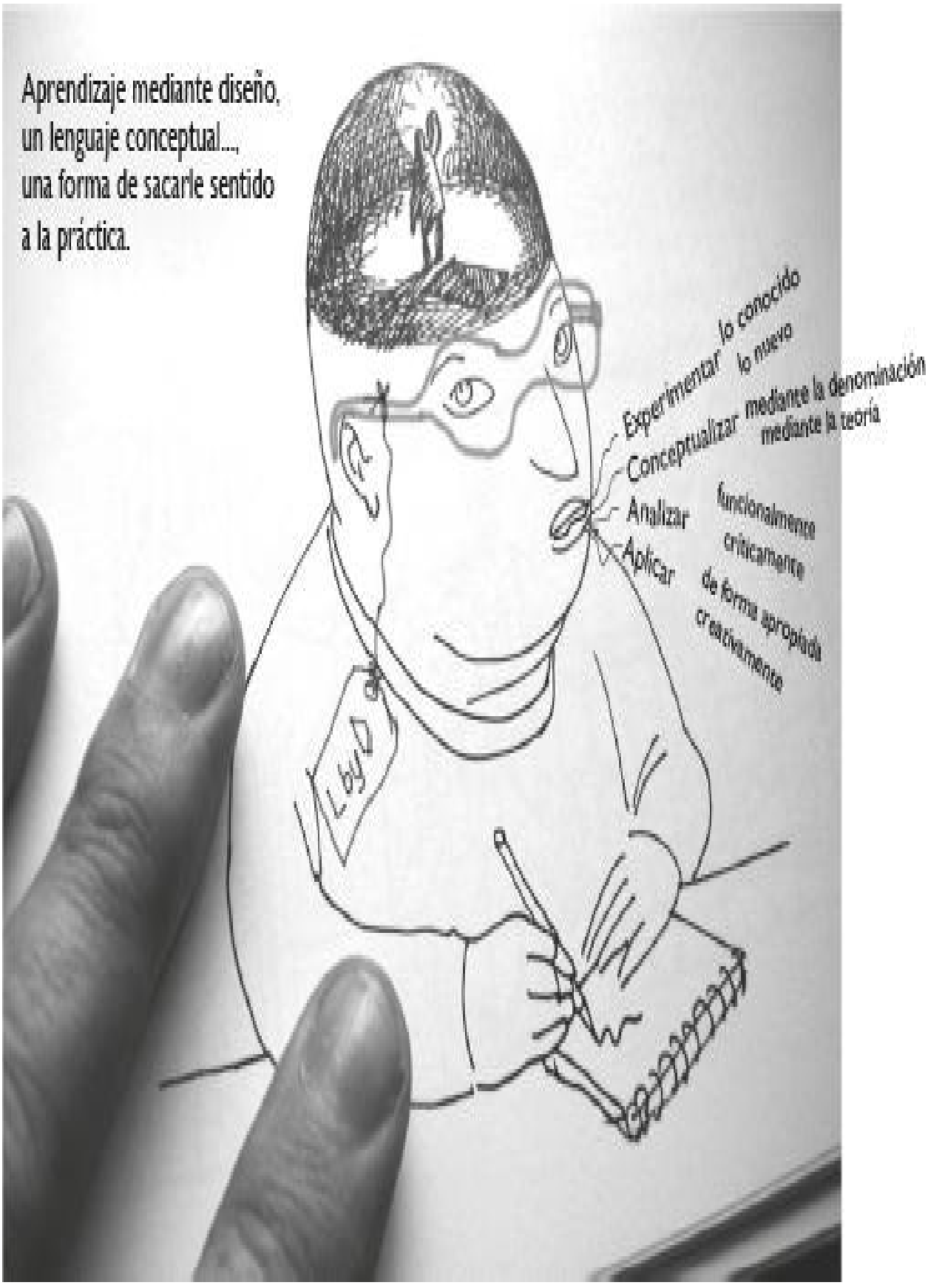

Aprendizaje mediante diseño,
un lenguaje conceptual...,
una forma de sacarle sentido
a la práctica.
Experimentar lo conocido
lo nuevo
Conceptualizar mediante la denominación
mediante la teoría
Analizar funcionalmente
críticamente
Aplicar de forma apropiada
creativamente
L by D

Figura 7.9. Aspectos de un repertorio de conocimientos.

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Los marcos de conocimiento comprometido hacen emerger localizaciones especiales, instituciones y roles para las formas privilegiadas de construir conocimiento. Si queremos conocer más sobre lo que conocieron los científicos, los profesionales o los grandes escritores, o incluso convertirnos en uno de esos prohombres gracias a nuestra vocación, deberíamos escuchar a los maestros, admirar sus textos y respetar a sus interlocutores.

Los marcos de conocimiento relativista deconstruyen las pretensiones de conocimiento de estos sitios privilegiados, así como sus roles institucionales. Los relativistas subrayan las verdades igualmente válidas que hay en las experiencias vitales de los grupos a los que se les niega el acceso a las formas privilegiadas de conocimiento. Como contrapunto, nos alertan sobre un determinado tipo de verdad que nace de la identidad y de una experiencia personal profunda. Y admiten las verdades culturales cotidianas de los medios de comunicación de masas y de la cultura popular.

En definitiva, ¿qué pasa con el nuevo aprendizaje? Ya hemos argumentado en este libro que se está produciendo un cambio transcendental en el equilibrio del protagonismo en la acción, tanto en el trabajo como en la ciudadanía y en el mundo de la vida cotidiana de identidades muy diferenciadas. También estamos viviendo una transformación en el equilibrio del protagonismo en la acción dentro de las relaciones de producción de conocimiento. En la actualidad, cada vez más personas son creadoras de conocimiento y no solo consumidoras de conocimiento –en el centro de trabajo, en la vida comunitaria y en el mundo de los nuevos medios–. Hoy en día fuentes de conocimiento creíble se difunden mucho más que antes a través de sitios, instituciones y roles sociales. La

credibilidad del conocimiento no se basa en el estatus o en la localización formal, o al menos no únicamente en eso. Antes bien, llegamos a confiar en el conocimiento de los demás sobre la base del gran esfuerzo que han tenido que poner para generar ese conocimiento y que sabemos que continúan poniendo en ese mismo proceso.

La idea de los repertorios de conocimiento es la base para una concepción más amplia y más profunda de la ciencia. Esto es lo que queremos decir con la noción de nuevo aprendizaje –la manera como llegamos a conocer–. Es también el pedestal de una ciencia renovada de la educación –conocer cómo llegamos a conocer–. En las realidades prácticas del día a día en la enseñanza, utilizar diferentes repertorios de conocimiento se convierte en una forma de afirmar explícitamente: «Acabo de aplicar esta manera concreta de conocer, y ahora voy a utilizar esta otra; y esta es la razón por la que hice eso y luego haré aquello otro». Una de las razones en favor de este planteamiento tiene que ver con ser transparentes acerca de las variedades de aprendizaje. También nos puede ayudar a clarificar los resultados de aprendizaje que pretendemos obtener. Y esto nos ayudará a evaluar los resultados para descubrir qué nos queda aún por aprender o para que en la próxima ocasión apliquemos los procesos de aprendizaje de un modo más potente. Todo ello requiere un nuevo tipo de profesor en un nuevo tipo de profesión para un mundo en el que el conocimiento se construye en todos los ámbitos de la sociedad de formas más y más reveladoras. A este respecto, una ciencia de la educación que haga vibrar resulta fundamental para la creación de una sociedad del conocimiento verdaderamente digna de ese nombre.

Cuadro resumen

Conocimiento y aprendizaje	Conocimiento comprometido: el pasado moderno	Relativismo del conocimiento: tiempos más recientes	Repertorios de conocimiento: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: maneras de conocer	• Fuerte compromiso con una manera de construir conocimiento y con el corpus de conocimiento que ha sido creado de esta forma; por ejemplo, verdades religiosas, empíricas, racionalistas y canónicas.	• Escepticismo y precaución ante la idea de que cualquier manera de crear conocimiento pueda producir «verdad», incluyendo el relativismo epistemológico, el relativismo cultural y el posmodernismo.	• Desarrollo de la gama de cosas que se pueden hacer para llegar a conocer. • Establecer deliberadamente un equilibrio entre los métodos de un conjunto de planteamientos de conocimiento comprometido, con la precaución y el respeto de las diferencias del relativismo del conocimiento.
Dimensión 2: maneras de aprender	• Seguir un método y aprender sus verdades heredadas.	• Ser auténtico, fiel a la propia subjetividad, identidad y ego.	• Cognición social y aprendizaje colaborativo como aspectos de la naturaleza humana.
Dimensión 3: lugares de aprendizaje	• Lugares, instituciones y roles especiales para una creación de conocimiento y un aprendizaje formal privilegiados.	• Aprendizaje estrechamente conectado e influido por la experiencia y la identidad.	• Conocimiento distribuido, con más personas como creadoras activas de conocimiento, y la confianza basada en el tipo y en la cantidad de trabajo que han dedicado a su conocimiento.

Palabras clave

Analizar críticamente: Evaluar de manera crítica las propias perspectivas, motivaciones e intereses, así como los ajenos,

Analizar funcionalmente: Analizar conexiones lógicas, de causa y efecto y de estructura y función.

Aplicar creativamente: Realizar una intervención en el mundo que sea innovadora y creativa.

Aplicar de forma apropiada: Aplicar percepciones a situaciones del mundo real y comprobar su validez.

Ciencia: Los tipos más profundos de conocimiento, que son más fiables y fidedignos porque han comportado un foco y un esfuerzo metódico mayores que el mero conocer de la vida diaria, la casualidad o el sentido común en el mundo de la vida.

Conceptualizar mediante la denominación: Desarrollar categorías y definir términos.

Conceptualizar mediante la teoría: Articular los términos clave dentro de teorías y elaborar generalizaciones.

Conocimiento: El material mental que hay dentro de tu cabeza, que consta de recuerdos de la experiencia y de actividades de pensamiento que dan sentido a esas experiencias; y todavía más el conocimiento que está fuera de tu cabeza –el material de tu experiencia sensorial de tu cuerpo en el mundo, y el conocimiento que está ahí fuera disponible para cuando lo necesites–. El conocimiento que hay dentro de tu cabeza no sería nada sin sus conexiones con lo que se encuentra fuera de ella. Por tanto, el conocimiento está en todas partes.

Conocimiento comprometido: Maneras de conocer que se presentan a sí mismas claramente como más potentes, eficaces y correctas en sus resultados en comparación con otras; por ejemplo, verdades religiosas, verdades empíricas, verdades racionalistas y verdades canónicas.

Experimentar lo conocido: Reflexionar sobre las propias experiencias, intereses y perspectivas.

Experimentar lo nuevo: Observar lo desconocido, sumergirse en nuevas situaciones y leer y registrar nuevos hechos y datos.

Posmodernismo: Una teoría que se plantea si cualquier sistema de conocimiento podría tenerse a sí mismo como superior, incluida la Ilustración occidental y la racionalidad científica. Las voces de los grupos marginalizados y la cultura popular de los medios de comunicación masivos, por ejemplo, pueden tener la misma validez como fuentes de conocimiento.

Relativismo cultural: La idea de que el conocimiento se crea en un contexto cultural, y como ninguna cultura puede verse a sí misma como mejor que

cualquier otra, ningún tipo de conocimiento puede considerarse superior.

Relativismo epistemológico: La idea de que la manera de conocer de cada cual no es más que una cuestión de perspectiva, y que ninguna manera de conocer es necesariamente mejor que otra.

Repertorios de conocimiento: La idea de que puedes llevar a cabo una variedad de cosas para conocer, o utilizar una variedad de procesos de conocimiento. Determinadas mezclas de diferentes procesos de conocimiento pueden ser más apropiadas para ciertas áreas de conocimiento o lugares de aprendizaje que otras. Cuantos más procesos de conocimiento apliques para una tarea concreta de conocer o de aprender, más probable será que ese conocimiento resulte fiable y fidedigno. Y sea cual sea la combinación, el creador de conocimiento o el que aprende podrá demostrar de forma más convincente su conocimiento y su aprendizaje cuando sea capaz de justificar los métodos aplicados. Por ejemplo, experimentando lo ya conocido y lo nuevo, conceptualizando mediante asignación de nombres o mediante la teoría, analizando funcionalmente o de manera crítica y aplicando adecuadamente o de forma creativa.

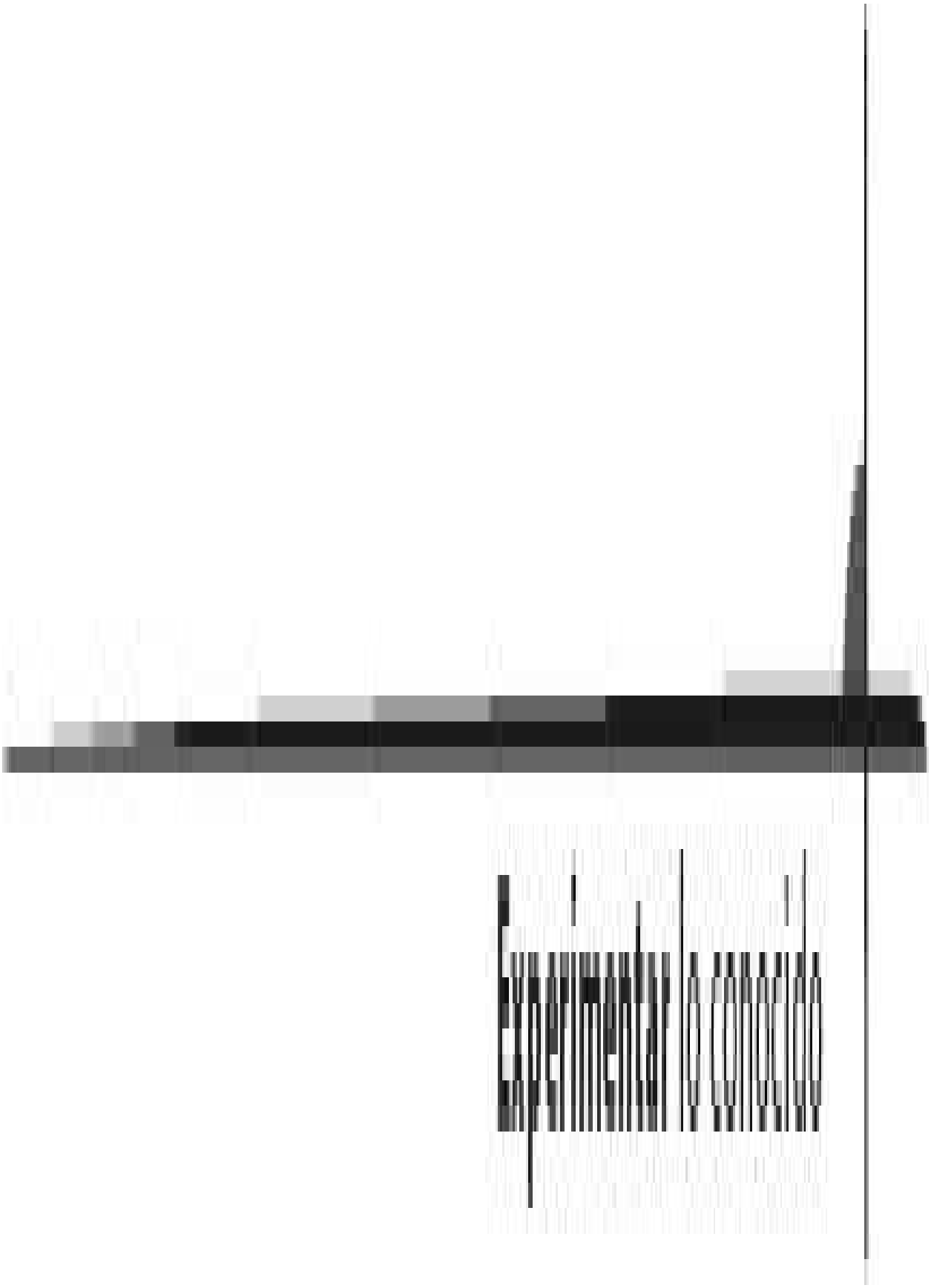
Verdades canónicas: La idea de que las formas más elevadas de la cultura y del conocimiento humanos se encuentran en corpus de conocimientos, teorías y grandes textos –lo mejor de todo lo que se ha pensado y dicho–.

Verdades empíricas: La idea de que la verdad sobre el mundo puede obtenerse a través de la observación sistemática, la experimentación y la verificación de los hechos.

Verdades racionalistas: La idea de que la razón humana le saca sentido al mundo.

Verdades religiosas: La idea de que la verdad absoluta y última deriva de un ser supremo que creó el universo, rige su curso y establece parámetros éticos para los humanos. La verdad religiosa nos viene revelada a través de textos religiosos, profetas y sacerdotes.

Procesos de conocimiento

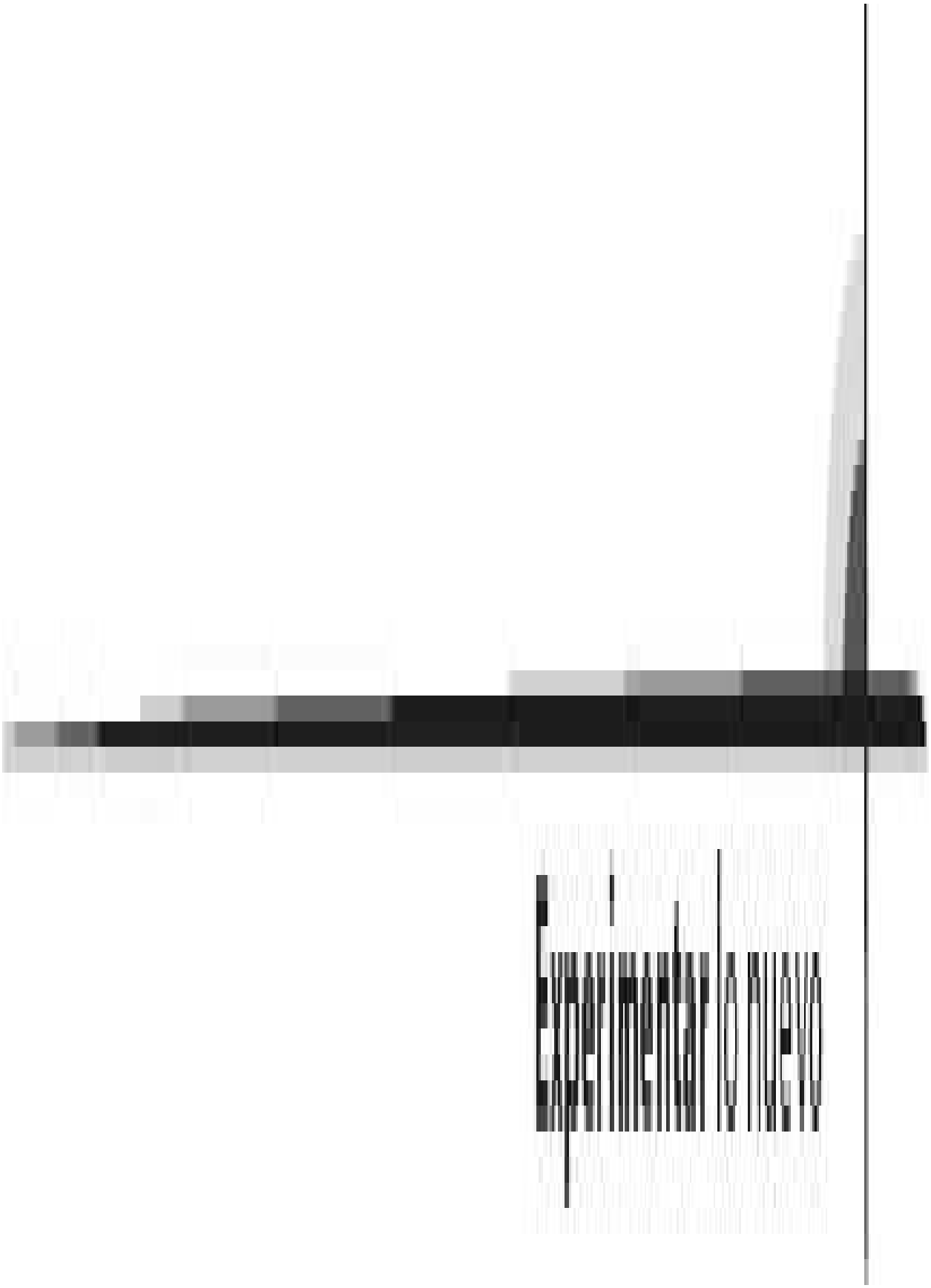

Experimentar lo conocido

Buscar diferentes maneras de conocer

•Repasa los medios y reúne ejemplos de historias que hagan diferentes tipos de proclamas de verdad: empíricos, razonados, religiosos, etc. ¿De qué forma están las partes implicadas en la historia proclamando que su conocimiento es más verdadero o más profundo que el conocimiento casual o cotidiano del mundo de la vida? ¿Por qué se nos narra esa historia?

•¿Qué cosas conoces de forma intuitiva, sin que te las hayan tenido que enseñar y sin que llegar a conocerlas te haya exigido ningún esfuerzo especial? ¿Con qué tipos de conocimiento has tenido que trabajar más intensamente? Haz una lista de estos dos tipos de conocimiento: el de tu mundo de la vida y el que has adquirido por medio de procesos más sistemáticos de conocer y aprender. ¿Cuáles son las diferencias entre ambas clases de conocimiento?

•Considera un conocimiento que hayas tenido como cierto en algún momento de tu vida pero del que ahora ya no estés tan seguro. ¿Qué ha hecho tambalear tu antigua certeza? ¿Podría volver a asentarse aquella confianza? ¿Cómo?



Explorar otras formas de conocer

•En el budismo, ¿qué tipo de relación de conocimiento y de aprendizaje se establece entre el Bendito (Buda) y los monjes? ¿Cómo podría traducirse hoy en día el noble camino óctuple en un programa de acción personal?

•Estudia otra manera comprometida de conocer, religiosa o científica. ¿Cuáles son sus rasgos? ¿En qué aspectos se ve a sí misma esa manera de conocer como superior a las demás?

Conceptualizar mediante la denominación

Conceptos del conocimiento

•Elabora un glosario o wiki con los conceptos clave del conocimiento. En cada definición, conecta el concepto de conocimiento con un ejemplo de la enseñanza y el aprendizaje.

Conceptualizar mediante de la teoría

Principios del conocimiento

•Desarrolla una declaración de principios sobre cómo piensas que se podría construir el conocimiento más fiable y fidedigno posible.

Analizar funcionalmente

Desenmarañar las maneras de conocer

•Elige un tema contemporáneo que sea objeto de polémica, como el aborto o los tipos de textos que habría que enseñar en la asignatura de Lengua en la escuela. Analiza y clasifica las visiones sobre la «verdad» que aparezcan en los dos bandos del debate.

•Encuentra un ejemplo de un mundo de la vida donde se mezclen diferentes maneras de conocer, como los puntos de vista religiosos de los liberales cristianos o islámicos. ¿Cuáles son los puntos de vista diferentes que se agrupan? ¿Resulta exitosa esa convergencia, a tu parecer?

Someter a crítica las maneras de conocer

•Desde la postura empirista de Locke [véase newlearningonline.com : John Locke on Human Understanding], ¿qué hay de equivocado en la religión como marco de conocimiento? Desde una postura religiosa, ¿qué hay de equivocado en el empirismo de Locke? ¿Cuáles son las diferentes implicaciones para la forma en que ocurre el aprendizaje y para la función de la educación?

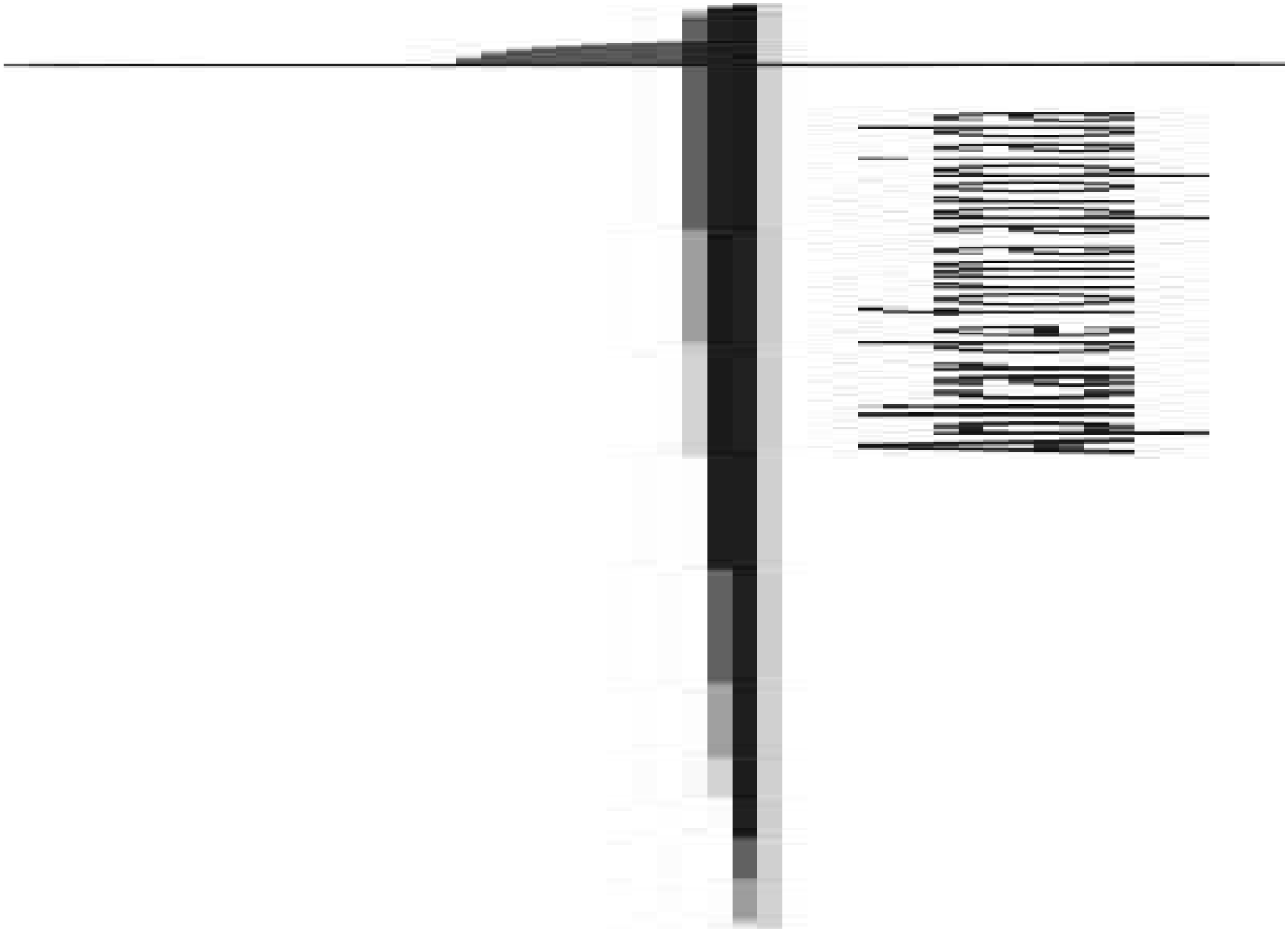
•¿Por qué estaba Matthew Arnold preocupado con la dirección de la civilización? ¿De qué modo piensa él que la cultura podría ser una solución? Desde su punto de vista, ¿cuál debería ser el rol de la educación? ¿Piensas que sus sugerencias podrían funcionar?

•Consulta el trabajo de científicos que hayan descubierto hechos opuestos que sirvan de apoyo a visiones contrapuestas; por ejemplo, sobre el cambio climático. Compara y contrasta ambas perspectivas. ¿Cómo podríamos arreglarlo dentro del método científico o utilizando la evidencia empírica? ¿De qué manera podría servir también de ayuda el análisis crítico de las perspectivas e intereses de los científicos?

•¿Cuál es la visión que tiene E. D. Hirsh sobre cómo se podría manejar la desigualdad por medio de la educación? Debate: ¿será posible por medio del aprendizaje del conocimiento básico?

•Asume una postura ética controvertida; por ejemplo, sobre la guerra santa o sobre el origen de la vida. Mantén un debate con personas que adopten posiciones de conocimiento comprometido y relativista.

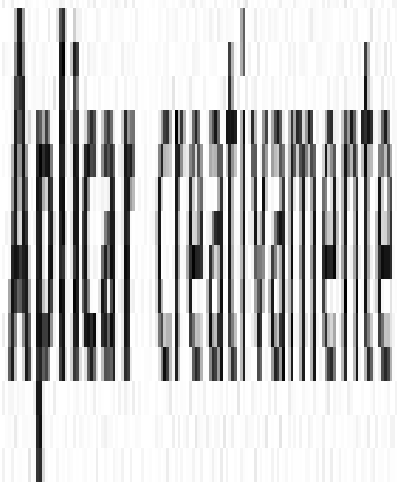
• Debate acerca de esta proposición: «El posmodernismo y el relativismo son señales de decadencia social y moral».



El conocimiento en la escuela (1)

•Encuentra ejemplos de sesgo en libros de texto o en antiguos exámenes escolares, o tal vez nuevos. ¿De qué manera una actitud de relativismo cultural te ayudaría a descubrir el sesgo?

•Descubre ejemplos de actividades de aprendizaje que ilustren cada uno de los procesos de conocimiento mencionados en este capítulo.


Aplicar tratamento

El conocimiento en la escuela (2)

•Estudia dos clases diferentes de escuela, como una religiosa y otra pública. Analiza sus páginas web, prospectos, propaganda, etc. ¿Hasta qué punto son diferentes o similares sus presuposiciones sobre la naturaleza del conocimiento verdadero y del aprendizaje?

•Redacta un folleto promocional o desarrolla una página web para una escuela hipotética en que se refleje tu postura sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje.

Notas

1. Damasio, A. (2010). Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain. Nueva York: Pantheon.

2. Gee, J. P. (1992). The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice. Nueva York: Bergin & Garvey.

3. Locke, J. (1690). An Essay Concerning Human Understanding. Disponible en: <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.html>. [Trad. cast.: Ensayo sobre el entendimiento humano. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1956.]

4. Kant, I. 1781 (1933). Critique of Pure Reason (trad. N. K. Smith). Londres:

Macmillan [Trad. cast.: Crítica de la razón pura. Madrid: Biblioteca Económica Filosófica, 1907.]

5. Aristotle [350 a. C.]. Nicomachean Ethics. The Internet Classics Archive, MIT [Trad. cast.: Ética a Nicómaco. Madrid: Gredos, 2014.]

6. Blackburn, S. (2005). Truth: A Guide. Oxford: Oxford University Press [Trad. cast.: La verdad: guía de perplejos. Barcelona: Crítica, 2006.]

7. Eco, U. (1981). The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Londres: Hutchinson. Barthes, R. (1976). Image-Music-Text. Londres: Fontana.

8. Nietzsche, F. [1901] (1968). The Will to Power (trad. W. Kaufmann; R. J. Hollingdale). Nueva York: Vintage Books. [Trad. cast.: La voluntad de poder: una interpretación de todo acontecer. Buenos Aires: Poseidón, 1947.]

9. Cope, B.; Kalantzis, M. (1997). «White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon». Interchange, 28: 283-329.

10. Lyotard, J. F. (1979). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester, Reino Unido: Manchester University Press. [Trad. cast.: La condición postmoderna. 4.ª ed. Madrid: Cátedra, 2006.]

11. Spivak, G. C. (1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad.

cast.: Crítica de la razón postcolonial: hacia una crítica del presente evanescente. Madrid: Akal, 2010.]

12. Derrida, J. (1976). Of Grammatology. Baltimore: Johns Hopkins University Press [Trad. cast.: De la gramatología. Madrid: Siglo XXI, 1978.]

13. Jameson, F. (1991). Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham, NC: Duke University Press. [Trad. cast.: El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.]

14. McLaren, P. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era. Londres: Routledge. [Trad. cast.: Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.] Aronowitz, S.; Giroux, H. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

15. Damasio, A. (2010). Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain. Nueva York: Pantheon.

16. Chalmers, A. F. (1976). What is This Thing Called Science? Sta Lucia: University of Queensland Press. [Trad. cast.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo XXI, 2010.]

17. Husserl, E. [1954] (1970): 205, 59, 51-2, 110, 152, 375. Véase extracto en: NewLearningOnline.com.

18. Vygotsky, L. S. [1962] (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2.ª ed. Barcelona: Crítica, 1989.]

19. Rizvi, F. (2007). «Internationalization of Curriculum: A Critical Perspective». En Hayden, M.; Levy, D.; Thomson, J. (eds.). Handbook of International Education. Londres: Sage.

20. Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nueva York: Longman.

21. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

22. Kalantzis, M.; Cope, B. (2010). «The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age». e-Learning and Digital Media, 7: 200-222.

Capítulo 8

Pedagogía y currículo

Visión general

En este capítulo exploraremos los procesos que se siguen en el diseño de la educación que la diferencian del aprendizaje cotidiano, casual o incidental propio del mundo de la vida. La educación es aprendizaje que ha sido diseñado de forma consciente. La pedagogía es el diseño de actividades de aprendizaje y de secuencias de actividad. El currículo es el diseño de programas o itinerarios de estudio. Este capítulo discute tres planteamientos de la pedagogía y del currículo: mímesis, síntesis y reflexividad.

La mímesis es imitación o copia, o aprender absorbiendo hechos, teorías, corpus de conocimiento y literaturas que se han presentado a quienes aprenden en un entorno educativo formal.

La síntesis es un proceso de obtención de conocimiento por el que los que aprenden descubren normas o hechos a través de la observación y la experimentación, sobre todo para encontrar la respuesta «correcta» en el contexto artificial de la escolarización y sus valoraciones. El alumno deconstruye primero y reconstruye después el conocimiento, sin necesidad de conectarlo estrechamente con sus propios intereses, motivaciones y experiencias.

La reflexividad en la educación implica que los que aprenden se muevan entre diferentes maneras de conocer (desarrollando repertorios de conocimiento),

conecten el aprendizaje con sus propias experiencias e identidades y apliquen su aprendizaje en el mundo.

Los diseños de la educación

La educación es una relación social de aprendizaje que ha sido diseñada de forma consciente. De acuerdo con nuestra naturaleza como humanos, aprendemos en cualquier sitio y en todas partes. Aprender forma parte constitutiva de nuestra experiencia del mundo de la vida. El aprendizaje informal es una parte casual de la experiencia del mundo de la vida. Pero el aprendizaje al que llamamos educación es totalmente diferente en un aspecto importante: la educación es aprendizaje mediante diseño. Los puntos distintivos de la educación son acciones pedagógicas deliberadas, secuencias organizadas de aprendizaje, textos especializados, roles docentes dedicados e instituciones educativas especializadas. En este capítulo examinaremos estas señas de identidad de la educación a través de dos dimensiones de la docencia: pedagogía y currículo.

La pedagogía crea para los que aprenden una serie de representaciones tuteladas del conocer. Obliga a los aprendices a realizar una secuencia de acciones que posean estructura narrativa. El relato de la pedagogía se desarrolla más o menos así: comienza con una orientación, luego sigue un trayecto con diversas actividades y se finaliza en un destino de conocimiento. Aquí tenemos un ejemplo:

Orientación: Estudiantes en el aula, profesor en la tarima de la habitación: «Venga, chicos. Hoy esto va de volcanes (o de pirámides, o de lo que sea). Id al capítulo 11».

Viaje: «Vamos a leer el capítulo, a discutir sobre los contenidos y a buscar más información en la biblioteca o en internet. Luego redactaréis un trabajo sobre los

volcanes».

Destino: «Ya estamos llegando al final, así que haremos el examen sobre los volcanes», o bien: «Acabad ya el trabajo y entregadlo». Luego el profesor le pone una nota a cada estudiante por su esfuerzo. Los alumnos saben que el relato se ha terminado cuando el profesor les dice la nota y seguidamente ordena: «Vale, ahora vayamos al capítulo 12, sobre la Antigua Roma (o sobre los ríos, o sobre lo que sea)».

Veamos otro ejemplo, en el cual se utilizan los conceptos desarrollados para el proyecto aprendizaje mediante diseño[1]:

Orientación: Un grupo de estudiantes de la clase ha negociado con los profesores investigar el ciclo vital de una laguna de la localidad, todo ello ligado a los estándares curriculares nacionales o regionales.

Viaje: El profesor diseña una secuencia de procesos de conocimiento, o actividades, donde se incluye (en cualquier orden, moviéndose hacia atrás o hacia adelante entre los diferentes procesos de conocimiento):

•Experimentar lo conocido: Entrevistar a los padres y/o a otros alumnos sobre una gama de preocupaciones y de conocimientos sobre el ecosistema de la laguna. ¿Qué más deberíamos saber para adquirir una comprensión bien informada acerca de la laguna?

•Experimentar lo nuevo: Visitar la laguna. Analizarla con atención. Llevar a cabo algunas pruebas científicas. Registrar los datos.

•Conceptualizar mediante la denominación: Investigar y definir conceptos científicos clave que sirvan para describir los ciclos vitales.

•Conceptualizar mediante la teoría: Desarrollar una teoría de los ciclos vitales en un ecosistema.

•Analizar funcionalmente: Modelar el ciclo vital mediante un gráfico.

•Analizar críticamente: Modelar las alteraciones del ciclo vital, como la polución o los efectos del desarrollo. ¿Quién es el responsable? Investigar los orígenes de los problemas y planificar posibles soluciones.

•Aplicar de forma apropiada: Redactar un informe científico sobre los hallazgos.

•Aplicar creativamente: Desarrollar un plan de gestión de la laguna y presentarlo al equipo de gobierno municipal. Aplicar los conceptos y la teoría del ciclo vital a un nuevo entorno, como podría ser un bosque.

Destino: Autovaloración y valoración entre compañeros de las actividades según el modelo de un informe de investigación; valoración externa por parte de un experto –por ejemplo, un científico medioambiental–, un representante del gobierno municipal o los padres. Los resultados de aprendizaje aparecen alineados con los que se esperan sobre la base de los estándares curriculares.

El currículo es un marco para el aprendizaje más amplio. En uno de los ejemplos anteriores, la pedagogía ocurría dentro del capítulo 11. Unas secuencias localizadas de actividad obligaban a que los alumnos leyeran el capítulo y luego respondieran a las preguntas al final. Pero el currículo en este mismo ejemplo se refiere a todos los capítulos del libro de texto, que cubre la asignatura completa

para ese año escolar y que culmina en el examen de fin de curso. O bien, si tomamos el ejemplo de la secuencia de actividades emprendidas por los alumnos al estudiar el ecosistema de la laguna de la localidad, el currículo consistiría en la asignatura de Biología de octavo curso. Por su parte, la pedagogía sería la combinación y la secuencia de actividades sobre la laguna dirigidas a explorar la noción de ciclo vital en un ecosistema.

El currículo conecta las microsecuencias de la pedagogía con los marcos más amplios o macrosecuencias del diseño del aprendizaje a las que llamamos asignaturas o materias. A veces también se da el nombre de plan de estudios al programa de aprendizaje en un currículo.

En el capítulo 2 describimos tres tipos diferentes de experiencias educativas: didáctica, auténtica y transformadora. En este capítulo centraremos la discusión en los principios y procesos de diseño que subyacen a cada una de estas modalidades de experiencia. Son, respectivamente, los miméticos, los sintéticos y los reflexivos. Analizaremos cada uno de estos bloques de principios y de procesos de acuerdo con las siguientes dimensiones:

•Dimensión 1: pedagogía

•Dimensión 2: currículo

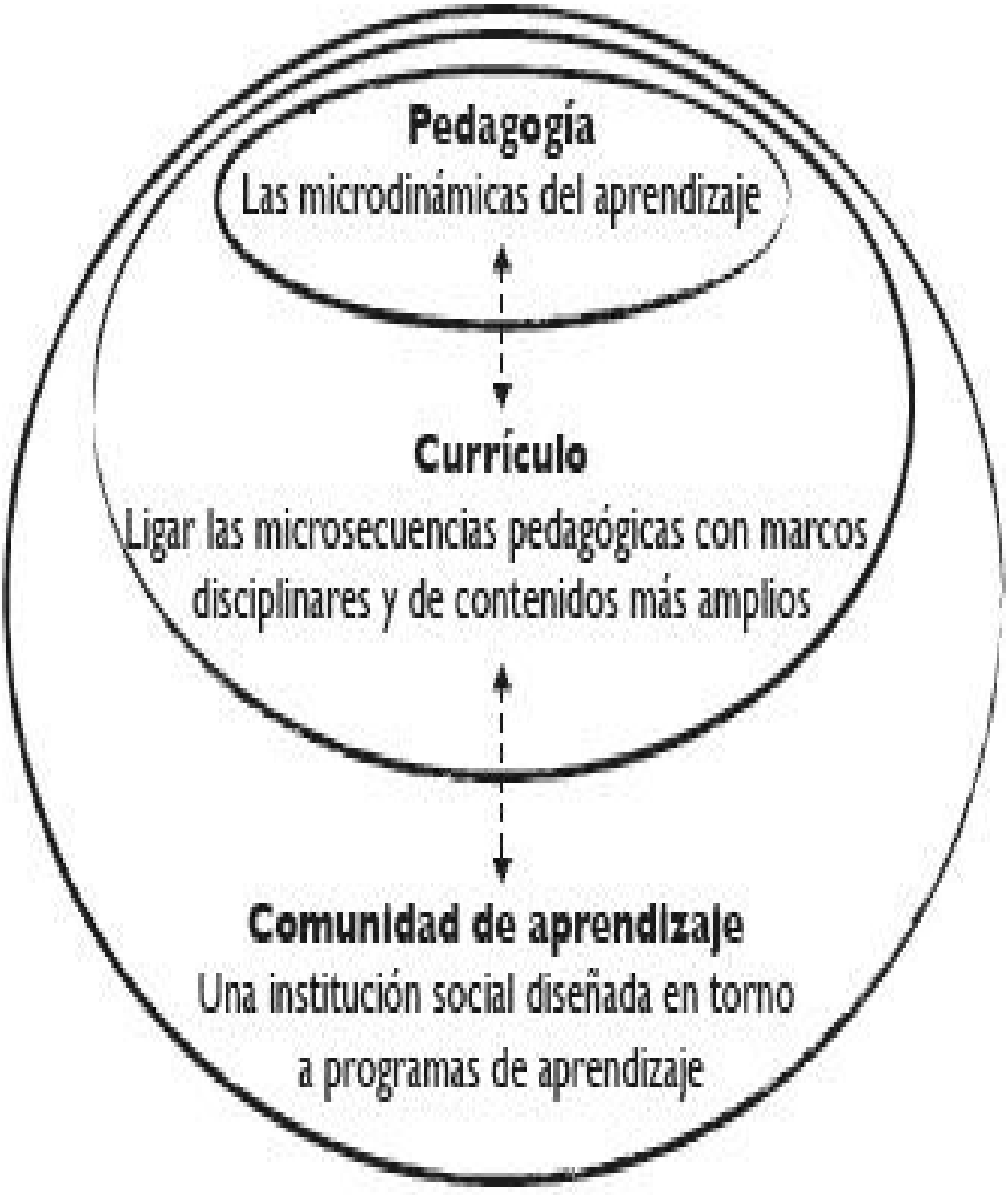

Pedagogía
Las microdinámicas del aprendizaje
Currículo
Ligar las microsecuencias pedagógicas con marcos disciplinares y de contenidos más amplios
Comunidad de aprendizaje
Una institución social diseñada en torno a programas de aprendizaje
Mundo de la vida
Aprendizaje informal en la vida cotidiana

Figura 8.1. Contextos de la pedagogía, el currículo y la educación.

Mímesis: el pasado moderno

Se entiende por mímesis el proceso de imitar o copiar. La raíz griega de la palabra se abre camino hacia el inglés en el vocablo mimic (‘mimo’). El antiguo filósofo griego Aristóteles veía en todo esfuerzo creativo un proceso de mímesis. La función del artista es la de exagerar los rasgos de lo que esté copiando para crear un efecto trágico, cómico o ennoblecedor.[2] [Véase newlearningonline.com: Aristotle on Mimesis.] [Poética. Madrid: Gredos, 1974.]

Dimensión 1: pedagogía

En una pedagogía mimética, el que aprende adquiere un conocimiento común y demuestra esa adquisición mediante la repetición. En cuanto que relación de aprendizaje, la mímesis es un sistema de transmisión y de reproducción de conocimiento.

En la pedagogía mimética el profesor se encuentra en una relación de autoridad con el que aprende. En las «Reglas de San Benito», el fundador del ascetismo cristiano occidental precisa la relación del profesor en el monasterio (el abad, o el superior) con los monjes que han ingresado en él para aprender los caminos del Señor. Detrás del profesor hay todo un corpus de conocimiento, textos canónicos y estructuras institucionales que representan una fuente de autoridad. El Superior de San Benito está sometido a la autoridad de Dios, tal y como viene expresada en la Sagrada Biblia y transmitida a los creyentes por mediación de la jerarquía eclesiástica.[3] [Véase newlearningonline.com: St Benedict on the

Teacher and the Taught.] [La Regla de San Benito. 3.ª ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2000.]

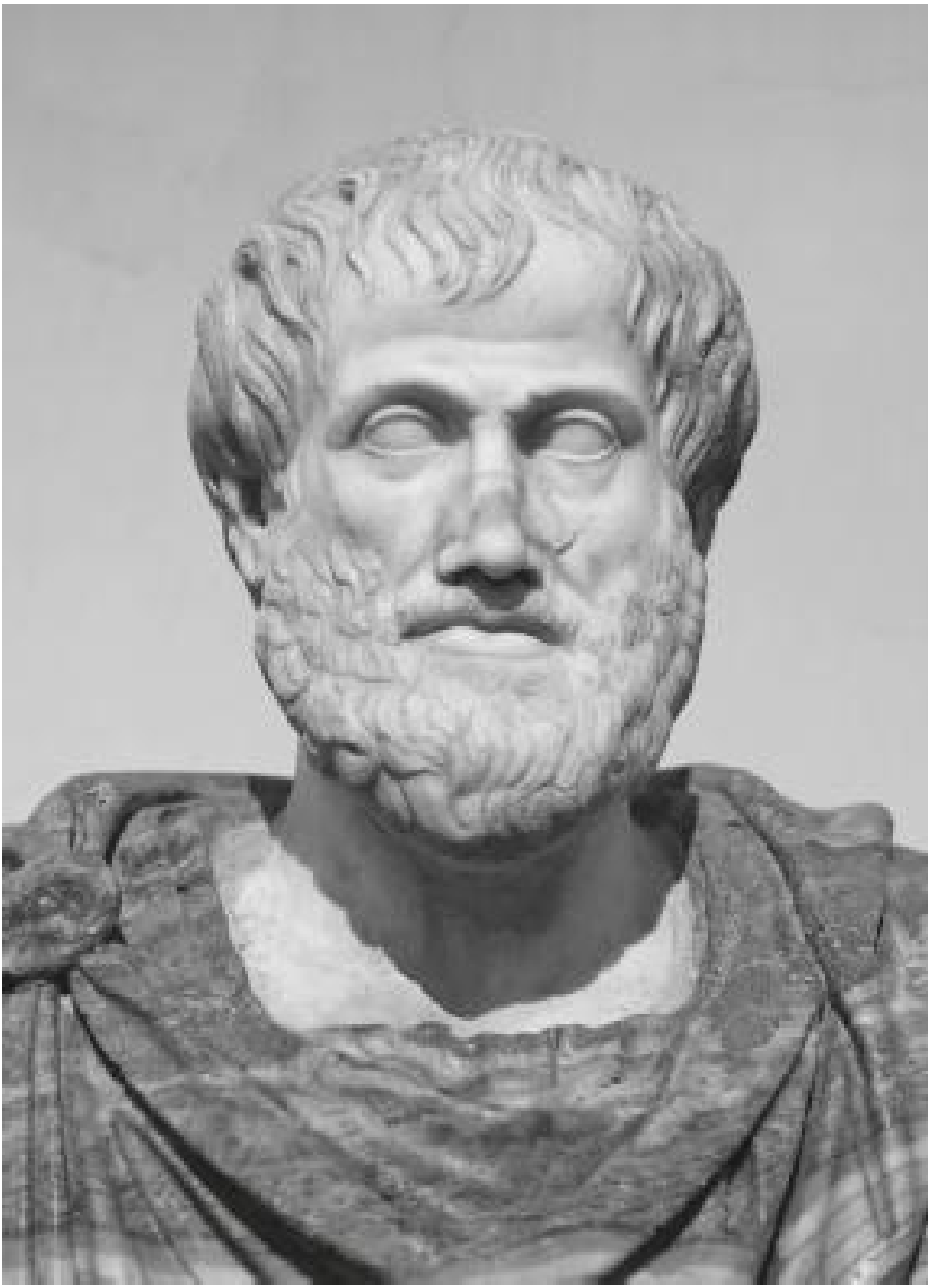


Figura 8.2. Aristóteles (384-322 a. C.).

Los marcos del conocimiento comprometido del tipo de los descritos en el capítulo 7 se enseñan sobre todo a través de una pedagogía de la mímesis, que incluye, entre otras, las pedagogías fundadas en las verdades religiosas. Puede aceptarse que los textos sagrados digan verdades literales; por ejemplo, que Dios creó realmente el mundo en siete días hace unos 4000 años. O se puede aceptar que expresen normas de conducta inquebrantables. Para aprender estas verdades, los fieles escuchan con respeto la interpretación del profesor-autoridad, por ejemplo, en la persona del sacerdote o del imam. Leen los textos sagrados con cuidado. Y puede que también se aprendan de memoria porciones del texto. La forma más elevada de aprendizaje coránico tradicional consiste en ser capaz de recitar de memoria todo el texto sagrado, de principio a fin, y en el árabe original. [Véase newlearningonline.com: Inside Pakistan’s Madrasas.]

Figura 8.3. San Benito (480-547).

Las pedagogías de la verdad empírica, también tratadas en el capítulo 7, pueden ser igualmente miméticas. A los que aprenden se les exige que aprendan de memoria los hechos –históricos, científicos, matemáticos, lingüísticos, y así sucesivamente–. En su vertiente más acentuada, el empirismo puede exigir un grado de compromiso mayor que eso, esperando que los que aprenden lleven a cabo sus propias tareas empíricas o de descubrimiento de hechos precisos. Pero cuando una pedagogía empirista es mimética, el foco se sitúa en los estudiantes que aprenden hechos adquiridos, o hechos que ya han sido descubiertos para ellos por otras personas que tienen que saber más y mejor. Los que aprenden demuestran que han adquirido este conocimiento empírico al presentar los hechos correctos ante sus profesores por medio de los correspondientes exámenes. [Véase newlearningonline.com: Thayer, Learning about Bark.]

Las pedagogías del racionalismo (de nuevo, véase cap. 7), cuando son miméticas, ofrecen a los que aprenden teorías en forma de definiciones y normas que tienen que ser aprendidas. Los que aprenden pueden demostrar que han aprendido esas teorías repitiendo de memoria esa información. O pueden demostrar que son capaces de aplicar la norma en un ejemplo o resolviendo un problema que la requiere para que se pueda llegar a la respuesta correcta. A veces el racionalismo exige que los que aprenden formulen sus propias teorías y deduzcan las normas subyacentes (una pedagogía más auténtica) –pero en su variante mimética constituye primordialmente un proceso de transmisión de conocimiento–. Las pedagogías del texto canónico enseñan a los que aprenden qué hay de grande en los textos idealizados de la «alta cultura» y del conocimiento oficial, tal y como han sido elaborados por escritores y pensadores famosos. [Véase newlearningonline.com: Confucius on Becoming a Learned Person.] [Analectas. Madrid: Edaf, 2011.]

La pedagogía mimética es un tipo de diseño de aprendizaje que pone la mayor parte del peso en el equilibrio del protagonismo de la acción en el profesor y en

sus fuentes acreditadas de conocimiento. El que aprende se queda en una relación relativamente pasiva de adquisición de conocimiento. Los marcos de conocimiento comprometido tienden a fomentar relaciones de aprendizaje miméticas. [Véase newlearningonline.com: A Morning at the Dong-feng Kindergarten.]

Algunas prácticas pedagógicas miméticas incluyen el recitado colectivo en clase, aprendizaje memorístico, rutinas de pregunta-respuesta por las que el que aprende señala la respuesta «correcta», y cuestionarios de opción múltiple orientados a los hechos. La tendencia de este tipo de pedagogía es ver a los estudiantes como uniformemente faltos del nuevo conocimiento presentado en el currículo, además de uniformemente deseosos y capaces de absorber ese nuevo conocimiento que se les presenta. [Véase newlearningonline.com: Why Should They Look Behind Them?]

Sin embargo, la pedagogía mimética nunca es del todo tal y como parece. Ni siquiera en las más autoritarias de las pedagogías didácticas la subjetividad y la identidad del que aprende se han extinguido del todo. El aprendizaje solo tiene lugar cuando el que aprende conecta. Hasta escuchar es un proceso activo. Y ningún profesor, ni siquiera una persona como San Benito, quiere o incluso cree que los que aprenden sean recipientes completamente vacíos. Hasta el más estricto de los profesores religiosos querrá con toda seguridad que los fieles interioricen las verdades religiosas como su conocimiento propio. La mímesis siempre pretende que se interiorice el conocimiento, aunque eso seguramente es lo que cualquier profesor desearía. Por tanto, a veces lo que ocurre es algo más que la mera mímesis, aunque no de manera fiable. Y eso es así porque los que aprenden nunca son cien por cien pasivos. Los lectores y los oyentes nunca leen o escuchan textos sin aplicar su propia experiencia e intereses. Puede que a veces lo leído o lo escuchado no se acabe registrando en la cabeza, o que el material amontonado en la memoria con vistas a un examen pronto se olvide. Pero en otras ocasiones el lector o el oyente lo conectan todo. Y, de hecho, los textos y conocimientos comunes, al margen de lo insistentes y dogmáticos que resulten, siempre estarán expuestos a un cierto grado de reinterpretación por parte del receptor. Como señala Gunther Kress, toda representación o construcción de sentido es ciertamente transformadora.[4]

Dimensión 2: currículo

En el currículo, una epistemología de mímesis se traduce en la siguiente visión acerca del conocimiento. En el mundo se dan hechos concretos, que no resultan directamente accesibles a los que aprenden en un entorno educativo. Pero se pueden empaquetar de forma digerible, como en un libro de texto que cubra la asignatura. Ese manual enmarca el punto de referencia del aprendizaje, que está por fuerza fuera del aula –los hechos de la ciencia, los acontecimientos y las fechas de la historia, los lugares de la geografía o las fórmulas de las matemáticas–. El libro habla de esas cosas del mundo externo de una manera lejana y distanciadora, condensadas en teorías que recapitulan lo que conocen los humanos, como el relato de la historia o la disciplina de la ciencia.

Detrás del libro de texto se halla el plan de estudios, la asignatura con los contenidos que se han de cubrir según el mandato de un organismo externo. En los primeros tiempos modernos, los planes de estudios se centraban primordialmente en áreas de contenidos de conocimiento, sus hechos y sus teorías. Más recientemente, un planteamiento de estándares curriculares ha venido a especificar en términos generales los resultados de aprendizaje que se esperan en una área concreta del currículo y a un determinado nivel.

El mensaje que subyace al currículo mimético es que las fuentes del conocimiento definitivo son externas al aula. El que aprende adquiere conocimiento, antes que construirlo. Ni siquiera el profesor es un experto. Durante gran parte del tiempo, el profesor se encuentra en una posición de interlocución entre los que aprenden y la autoridad del sistema educativo que impone el plan de estudios, o la autoridad en contenidos y conocimiento del autor del libro de texto. En consecuencia, el equilibrio en el protagonismo de la acción cae del lado del profesor y del autor experto del libro de texto, frente al que aprende, y todo ello dentro de una estricta jerarquía de conocimiento. El currículo mimético determina la forma de la disciplina, tal y como viene

revelada por medio de resúmenes generales de corpus comunes de conocimiento, o de generalizaciones abstractas o síntesis de áreas de contenidos. Condensa el aprendizaje en áreas temáticas nucleares que todos los estudiantes habrán de aprender como parte de una educación «general» o «abarcadora». Se da por supuesto que solo los expertos poseen la capacidad de demostrar y reevaluar las teorías y los hechos propios del contenido disciplinar, y que estos corpus de conocimiento permanecen muy estables a lo largo de dilatados periodos de tiempo. [Véase newlearningonline.com: Michael Apple on Ideology in Curriculum.] [Ideología y currículo. Madrid: Akal, 1986.]

Algunos pedagogos argumentan que la mímesis constituye una base inapropiada para la educación en la época contemporánea –época en la que el equilibrio del protagonismo en la acción ha cambiado en nuestras vidas cívicas, laborales y personales–. Sin embargo, la estructura mimética todavía encuentra una serie de lugares confortables en el mundo actual. Uno de esos lugares lo tenemos en el movimiento del «regreso-a-lo-básico» en la educación, que busca volver a aquella modernidad anterior en que parecían dominar el rigor y los estándares del aprendizaje disciplinado. Este movimiento halla una defensa incondicional en el resurgir religioso fundamentalista, y quizás sea más fácil de llevar a cabo –se basa en recursos educativos que muestran resultados directamente medibles en productos educativos–. A veces, incluso los sistemas de aprendizaje en línea se centran en actividades de «habilidad y entrenamiento» de tipo mimético. La pedagogía mimética también puede ser un atajo hacia la mínima resistencia, dadas las expectativas de los padres que fueron al colegio hace ya varias décadas y de las arquitecturas institucionales tradicionales de las escuelas actuales.

Una señal de la revivificación de la mirada del «regreso-al-futuro» de la mímesis es el énfasis que se ha vuelto a poner en las pruebas estandarizadas que exigen un alto rendimiento en las habilidades básicas y el conocimiento. Todo esto ha sido el detonante en algunos lugares de un retorno al currículo didáctico, el cual presiona para que el contenido de conocimientos se adecúe a las pruebas. [Véase newlearningonline.com: A Japanese Cram School.]

Por ejemplo, en la alfabetización este régimen basado en la capacidad derivada del entrenamiento comienza con el método fonético. Cuando empiezan a escribir en inglés, los niños se encuentran con 44 sonidos y con las 26 letras que sirven para representarlos. Se pueden aprender de memoria –mediante repetición y asociación–. Con todo, el investigador de la alfabetización James Gee se pregunta exactamente cuánto de reto intelectual hay en esto cuando, en los espacios de la cultura contemporánea, los niños llegan a dominar rápidamente sistemas inmensamente más complejos sin una instrucción directa de un profesor y sin esfuerzos conscientes para memorizar. Gee pone como ejemplo los cientos de configuraciones de los personajes de Pokémon. Según explica, los horizontes de lo fonético están colocados tan bajos y los resultados son tan fáciles de medir que no es demasiado difícil demostrar una mejora en los resultados, incluso entre niños que proceden de comunidades y culturas a las que históricamente no les ha ido bien en la escuela. Y luego viene el «desplome del cuarto grado», cuando los resultados de las pruebas recuperan su forma desigual y más decepcionantemente previsible.[5]

El problema radica en que la escritura no es una transliteración del habla. Se trata de un modo diferente con una gramática significativamente diferente.[6] En ese acto de mímesis en torno a las correspondencias entre el sonido y la letra, los que aprenden se pierden la contemplación del bosque del alfabetismo por culpa de poner el foco en los árboles fonéticos. Algunos tipos de alumnos parecen «captarlo», pero otros no. Los modos más académicos de lengua escrita tienen sentido de manera intuitiva para algunos estudiantes, pero no para otros. Algunos entienden las formas distintivas de la lengua escrita como un movimiento cultural –ser un científico y escribir como tal, o ser un autor y escribir como tal–, pero otros no. Aprender a escribir tiene que ver con formarse una identidad. Algunas personas que aprenden se labran su camino hacia esa identidad de una forma cómoda, pero otras no; y esa diferencia tiene mucho que ver con las variables de clase social y de entorno comunitario. Gee aduce que a largo plazo lo fonético fracasa a la hora de enlazar las brechas más importantes, y, por tanto, lleva al fracaso a los aprendices que no provienen de las culturas de lo escrito. Quizás estos alumnos habrían sido capaces de ampliar sus repertorios al modo de escritura y sus culturas específicas si el punto de partida hubieran sido otros modos, como el vídeo o el habla grabada. Tal vez les habría ido mejor si los puntos de entrada al alfabetismo les hubieran resultado intelectualmente más estimulantes y motivadores que las meras correspondencias entre letras y

sonidos. Es posible que una pedagogía edificada sobre las variopintas subjetividades de los que aprenden funcione mejor que provocar la confusión en las personas que no captan de manera inmediata la cultura de lo escrito.

La enseñanza mimética establece una clara distinción entre lo de dentro y lo de fuera, trazando una línea entre el formalismo del aprendizaje en el aula y las finalidades sociales más amplias con las que se conecta el aprendizaje. Sin embargo, podemos necesitar unir lo de dentro con lo de fuera de una forma más estrecha, sobre todo en el caso de los alumnos que no captan inmediatamente las conexiones entre el formalismo de la educación y las aplicaciones al mundo real del conocimiento escolar. Para ser más eficaces, tal vez deberíamos reducir el formalismo abstracto del aula y, de rebote, también la distancia entre la cultura del aula y las experiencias del mundo de la vida de los alumnos. Parece conveniente llevar las subjetividades de quienes aprenden hacia una implicación más estrecha con los sitios de la educación y con sus procesos de pedagogía y currículo. No obstante, todo esto comporta perturbar el orden institucional de las cosas claramente definido, y es probable que los profesores que se hayan acomodado al modo mimético vivan este cambio como un reto.

En otro orden de cosas, la retórica política pública nos dice que se supone que estamos formando a personas que aprenden para la economía del conocimiento.[7] Los nuevos centros de trabajo priman la creatividad y la automotivación. La ciudadanía contemporánea descentraliza la responsabilidad regulatoria a favor de grupos y comunidades de autogobierno. Y en el mundo de la vida cotidiana el equilibrio en el protagonismo de la acción se ha movido hacia los usuarios, consumidores y creadores de significado. Y, sin embargo, el movimiento del «regreso-a-lo-básico» quiere retrotraernos al formalismo de las disciplinas académicas y a los rigores de la mímesis. Las críticas a este movimiento hacen hincapié en que esto podría constituir una mala lectura de las necesidades de la sociedad actual en relación con la educación, lo cual sería cierto incluso desde el punto de vista más conservador y apuntalador del sistema. En suma, probablemente el diagnóstico de los partidarios del «regreso-a-lo-básico» sea equivocado.

Sin embargo, si hay algo de método en esta aparente locura, también podría resultar que el currículo mimético de vuelta a lo básico no fuera sino educación «barata» en la era del neoliberalismo.[8] Un sistema educativo enraizado en los procedimientos simples de la mímesis podría ser todo lo que los políticos y una mayoría del electorado estén dispuestos a entender y a financiar. Una educación que vaya más allá de los horizontes de una enseñanza didáctica, de producción en masa, uniforme y fácil de medir es algo por lo que algunos usuarios estarán dispuestos a pagar, pero en tal caso tendrán que enviar a sus hijos a escuelas más caras. Solo quienes puedan permitírselo serán capaces de dar a sus hijos algo por encima de lo básico. Se trata ciertamente de una cuestión tenebrosa. Una estrategia más constructiva y creadora políticamente sería tomarles la palabra a los políticos y los hombres de negocios más proclives a la innovación. Siempre que nos los encontremos profiriendo la retórica de la sociedad del conocimiento deberíamos presionarlos acerca de lo que quieren decir y convencerlos de que en realidad están defendiendo algo que no cabe en nuestras prácticas educativas tradicionales.[9]

Síntesis: tiempos más recientes

En una pedagogía y un currículo sintéticos, los que aprenden pueden deconstruir el conocimiento, e incluso reconstruirlo, pero las más de las veces de una manera que deja ese conocimiento poco o nada cambiado. El aprendiz coge los pilares del conocimiento que le han suministrado, los desmonta y luego los vuelve a acoplar de la forma en que se supone que deben estarlo.

Dimensión 1: pedagogía

La pedagogía sintética anima al que aprende a implicarse activamente en su propio aprendizaje. Esto puede consistir en realizar su propio trabajo empírico, como hacer un experimento científico; mostrar cómo funciona una aplicación matemática, de modo que sirva para demostrar que el alumno ha «entendido»

esa teoría matemática; o redactar un ensayo que refleje que ha interiorizado la ética, los estilos o las sensibilidades de un texto de un canon literario.

Lejos de la repetición superficial del conocimiento a través de una pedagogía de mímesis, el trabajo sintético revela una «comprensión» más profunda, lo que significa que el conocimiento concreto de algo específico puede ser transferido a otra área. La pedagogía sintética cambia el equilibrio del protagonismo en la acción a favor del que aprende hasta un cierto punto, permitiéndole un espacio propio para adueñarse del conocimiento por sí mismo. [Véase newlearningonline.com: Froebel on Play as a Primary Way of Learning for Young Children.]

La pedagogía sintética también puede conseguir que el que aprende se implique en la construcción de conocimiento de acuerdo con una fórmula dada y demostrando que la ha aprendido. Por ejemplo, después de una metodología experimental prescrita en la ciencia, un estudiante podrá ser capaz de demostrar un resultado correcto y un proceso correcto. Aplicando una teoría matemática, los alumnos podrían obtener la respuesta correcta, mostrando cómo se puede aplicar la teoría. El resultado de la pedagogía sintética consiste en que llegas a una comprensión aceptada de una parte de un corpus de conocimiento o de una disciplina que te han presentado. Obtendrás la respuesta correcta de una manera más elaborada del modo en que lo harías si simplemente te presentaran ese conocimiento como un hecho, una teoría o un texto canónico. Se tratará, eso sí, de la única e idéntica respuesta que la pedagogía mimética te habría hecho aprender.

El constructivismo es un ejemplo de pedagogía sintética. Una de sus fuentes es la obra del psicólogo infantil Jean Piaget. Defendía que el conocimiento no es simplemente absorbido por el niño que aprende a partir de lo que se le presenta. En gran medida, el conocimiento lo construye el que aprende.[10] El alumno interioriza y cimienta sus capacidades cognitivas según va progresando de un estadio de desarrollo al siguiente. En otras palabras, los que aprenden construyen su conocimiento y las capacidades subyacentes para conocer gracias a su

implicación en el mundo. A los aprendices no se les aporta, simple y llanamente, los puntos de vista: son ellos los que edifican sus propios puntos de vista. Esta es la base para una interpretación centrada en el que aprende de todo el proceso de aprendizaje. [Véase newlearningonline.com: Thayer on Making Curriculum Relevant.]

Figura 8.4. Jean Piaget (1896-1980).

Una versión posmoderna de la pedagogía sintética se centra en las identidades de los que aprenden. Al reconocer las diferencias sociales y las experiencias de grupos históricamente olvidados o marginados, se pueden desarrollar programas de enseñanza que incorporen las culturas de los que aprenden al proceso de aprendizaje. El material de base del aprendizaje puede conectar de manera más directa con los que aprenden. Sus experiencias e intereses del mundo de la vida se pueden integrar en el currículo. Sin embargo, los críticos de este planteamiento suelen preguntarse si a los alumnos no les habría ido mejor si hubieran estudiado el lenguaje del poder o los métodos de la razón científica, en vez de andar perdiendo el tiempo alrededor de unos materiales que ya conocían. Si la síntesis no es más que una deconstrucción y reconstrucción de experiencias de conocimiento ya existente, ¿a dónde lleva eso a los que aprenden?

También se puede criticar a la pedagogía sintética que coloca al individuo en el centro de los procesos de aprendizaje. Así, el constructivismo pone el énfasis en el desarrollo cognitivo «dentro-de-tu-cabeza», lo cual ocurre a veces a expensas de una comprensión equilibrada acerca del rol complementario de lo social. Vygotsky, por ejemplo, afirmaría que el conocimiento y el aprendizaje son profundamente sociales. El aprendizaje de un niño en desarrollo viene conformado por el marco conceptual de referencia en el lenguaje que ha aprendido en su cultura y que sigue aprendiendo en la escuela cuando el lenguaje pasa a ser conceptual.[11] El pequeño no se limita a inventarse el mundo a su imagen y semejanza: al contrario, reinventa un mundo social en el que está envuelto.

La pedagogía sintética puede estimular una gran cantidad de actividad del que aprende. Pero ¿se trata siempre y en todos los casos del tipo de actividad que promueve un crecimiento intelectual profundo? Su peligro estriba en crear un tipo de trabajo improductivo en el que los alumnos tienen todo su tiempo ocupado en tareas, pero no de las que ensanchan sus capacidades intelectuales o

de las que los sacan de sus zonas de confort cultural. En el peor de los escenarios, esta clase de pedagogía podría representar una pérdida de tiempo. En nombre de «lo apropiado» o de «lo relevante», puede servir para entorpecer el progreso de los alumnos en desventaja.

En ocasiones también puede constituir un método más para alcanzar los fines curriculares y disciplinares tradicionales, y eso se podría haber conseguido por medio de una vía menos enrevesada de pedagogía mimética. Los que aprenden ensamblan trocitos de conocimiento, pero solo a partir de las pistas que les presenta el profesor. A menudo sus síntesis no van mucho más allá de tratar de adivinar la respuesta que el profesor pueda guardar en su cabeza. Los que aprenden a veces se quejan de que habría sido mucho más sencillo y ágil que se les dijera la respuesta que han de saber en vez de tener que atravesar toda una serie de problemas hasta llegar a descubrirla por sí mismos. ¿Por qué molestarse con todas esas actividades cuando en la realidad solo existe una única respuesta para cada pregunta y una única solución para cada problema? ¿Y cuál es el rol del profesor aparte del de manipular –conducir a los alumnos hasta las respuestas, pero evitando decírselas directamente–? Los supuestos culturales que hay detrás de este tipo de creación de conocimiento raramente se explican con detalle, y favorecen a algunos estudiantes más que a otros. Algunos alumnos prosperan con un aprendizaje individualizado, autodirigido y de indagación, mientras que otros que proceden de diferentes culturas de creación de conocimiento y cuyos estilos de aprendizaje son diferentes se quedan tirados en la cuneta.

A pesar de su pretensión de amplitud de miras cultural, hasta los más democráticos de los currículos sintéticos pueden resultar profundamente limitados por la cultura. La educadora afroamericana Lisa Delpit subraya esta especie de disyunción cultural en el nivel del discurso del aula. Argumenta que lo que parece una pedagogía abierta, centrada en el niño y democrática, en realidad no es más que una imposición cargada de cultura. En contraste con la cultura de los afroamericanos, el discurso liberal se vale de órdenes veladas antes que explícitas. Bajo la capa del foco en el niño se esconde otro discurso de autoridad adulta: «¿Te gustaría hacer esto después, Betty?». Los niños blancos saben que con eso lo que se les está diciendo es que se espera que hagan algo.

Para los niños afroamericanos, el profesor liberal blanco que opera en este discurso parece carecer de autoridad, y entonces la clase reacciona en consonancia. El problema para los estudiantes afroamericanos es que es probable que no interpreten correctamente las pautas cuando la autoridad se expresa de formas con las que ellos están muy poco familiarizados.[12] [Véase newlearningonline.com: Lisa Delpit on Power and Pedagogy.]

Dimensión 2: currículo

El currículo sintético da a los profesores un mayor margen para articular programas de aprendizaje en el ámbito escolar. Les permite personalizar el proceso del desarrollo curricular y crear programas que se ajusten a las necesidades de sus alumnos. [Véase newlearningonline.com: Bruner's Theory of Instruction.] [Hacia una teoría de la instrucción. México DF: UTEHA, 1969.]

La retórica que da sustento al desarrollo del currículo sintético incluye términos como relevancia, necesidades, diversidad y elección. Se crea el currículo para colmar las necesidades de estudiantes concretos dentro de una comunidad específica. Por esa razón, es un currículo más democrático. En vez de imponer a los que aprenden un conocimiento oficial y disciplinar, lo que se hace es negociar entre alumnos, profesores y comunidad una síntesis localmente apropiada de ofertas de temas y contenidos. Esto da a los profesores un control mayor sobre el currículo, y también más responsabilidad –un planteamiento conocido como desarrollo curricular basado en la propia escuela–.[13] [Véase newlearningonline.com: Moves You Make You Haven't Given Names To.]

El currículo sintético tampoco se escapa de las críticas. Si la síntesis para escuelas en comunidades más pobres tiende a preparar a sus estudiantes para ciertos tipos de destinos no profesionales en el mercado de trabajo, o a ocupar su tiempo con temas del estilo Mickey Mouse, ¿acaso eso no significa también que el currículo se ha rendido ante la desigualdad, condenando a los que aprenden a

un determinado tipo de relevancia más limitada? ¿No acaba ese currículo sintético negociado conspirando para rebajar las perspectivas de los que aprenden en nombre de la relevancia y el realismo? Por supuesto, puede involucrar a los alumnos, pero sin ampliar sus capacidades intelectuales ni sus horizontes vitales. Respecto a los estudiantes más privilegiados, se dedican en mejores escuelas a asignaturas y contenidos que les aportarán las notas y cualificaciones que les permitirán entrar en los flujos más prestigiosos de la educación superior. ¿No se parece esto mucho a la separación escolar en grupos gracias a la cual el currículo participa en la reproducción de la estratificación social? Pisar con suma cautela en el terreno de las relaciones de la diferencia puede parecer democrático, pero este tipo de currículo sintético también puede servir para racionalizar la división social, incluso aunque ello se enmarque en la más biensonante de las retóricas sobre la relevancia y la diversidad.

A pesar del cambio en el equilibrio del protagonismo de la acción, a menudo el currículo sintético deja al que aprende y a su mundo sustancialmente en la misma situación en la que se encontraban. Los que aprenden conectan cosas, pero solo a partir de lo que se les aporta a través del currículo. Son unos constructores de conocimiento más activos de lo que lo habrían sido en el currículo mimético, pero la mayoría de las veces no llegan mucho más allá de adivinar las respuestas requeridas por el profesor, el currículo o la disciplina. Deconstruyen el conocimiento, pero solo para reconstruirlo del modo en que en general está más o menos aceptado. Esto no es suficiente para una sociedad que en la actualidad coloca tantas expectativas en la responsabilidad, la participación, la creatividad y la innovación.

Reflexividad: hacia un nuevo aprendizaje

En el nuevo aprendizaje, sugerimos un planteamiento reflexivo de la pedagogía y del currículo que se base en las percepciones de los planteamientos miméticos y sintéticos, si bien ampliándolos. Se reconfiguran las relaciones entre las fuentes de conocimiento experto (profesores y textos con autoridad) y los principiantes (los que aprenden). Se vuelve a reequilibrar el protagonismo de la

acción. Más que por la mera copia o mímesis, y más que por la síntesis, que deconstruye el conocimiento para volver a reconstruirlo de nuevo, apostamos por un planteamiento reflexivo que cree un diálogo en donde los estudiantes se muevan entre diferentes procesos de conocimiento.

Dimensión 1: pedagogía

La pedagogía comprende una serie de actividades diseñadas conscientemente para promover el aprendizaje –la creación de conocimiento y el desarrollo de una capacidad generalizada de producción de conocimiento–. La forma de la pedagogía se puede identificar examinando su secuencia de movimientos. [Véase newlearningonline.com: Reflexive Learning Case Studies.]

La pedagogía mimética enseña hechos y teorías organizados de una forma disciplinar y desvelados a los que aprenden dentro de una secuencia fija. La pedagogía sintética enfatiza el aprendizaje experiencial –a través de la acción, la demostración, la experimentación o la inmersión–.

La pedagogía reflexiva es un proceso, más variado y de final abierto, de creación de conocimiento, que se mueve en todas direcciones por entre diferentes maneras de construir conocimiento, o procesos de conocimiento. Es un diálogo de ida y vuelta entre los que aprenden y los profesores, compañeros, padres, expertos y amigos críticos. A continuación presentamos algunas de las principales características de las actividades de aprendizaje en una pedagogía reflexiva:

1. Posicionar al que aprende como creador de conocimiento . Las «respuestas» no están necesariamente predeterminadas –la «respuesta» que hay en el libro de texto o en la cabeza del profesor–. La construcción reflexiva de conocimiento conecta la experiencia personal y local con corpus más genéricos de

conocimiento humano, como la Biología o la Historia. Con ello se logra un equilibrio entre el conocimiento que es parte de una herencia social amplia y la situación local concreta y las motivaciones personales del que aprende. El alumno es un agente en el proceso de creación de conocimiento. Siempre está construyendo nuevo conocimiento, que conecta de manera amplia los conceptos aplicables con sus realidades locales. Por ejemplo, el concepto puede ser el ciclo vital , pero las lagunas varían considerablemente. La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento a escala global, pero diferentes comunidades o familias se vieron afectadas de muy diversas maneras. Hay que posicionar a los que aprenden como diseñadores de conocimiento, usando los recursos conceptuales y de información que les aportan los marcos disciplinares, y reenmarcando siempre el mundo dentro de las modulaciones de su propia voz y conectándolo con sus propias experiencias y pensamientos. [Véase newlearningonline.com: Kress on Meaning and Agency.]

2. Estimular al que aprende para que lleve a cabo actividades que resulten significativas y realistamente complejas . La pedagogía reflexiva está conectada a la vida, o es como la vida. El conocimiento disciplinar profundo se adquirirá con la máxima eficacia cuando esté situado en contextos que se centren en tareas globales, socialmente realistas y significativas. En el caso de la alfabetización, por ejemplo, aprender a escribir será más sencillo cuando la tarea se sitúe en el contexto de la comunicación dentro de una comunidad socialmente comprometida de escritores y lectores. En el caso de la biología, los estudiantes aprenderán a actuar como científicos, desarrollando hipótesis, buscando evidencias, aplicando nombres de categorías científicas, analizando los datos y sacando sus propias conclusiones.

3. Plantear al que aprende el reto de desarrollar esquemas conceptuales cada vez más sofisticados y profundamente perceptivos . Los expertos en un dominio temático normalmente organizan el conocimiento de acuerdo con esquemas y extraen sentido a la nueva información por medio de procesos de reconocimiento de modelos. Tales representaciones del conocimiento son herramientas útiles para entender y construir conocimiento, así como para comunicarlo. [14] El desarrollo intelectual implica la elaboración de esquemas intelectuales cada vez más potentes, capaces de interpretaciones afinadas acerca del mundo. Para

lograrlo, la pedagogía reflexiva compromete al que aprende como coelaborador de conceptos –como definidor de términos, constructor de teorías, analista cuidadoso y crítico atento–. En el desarrollo cognitivo del niño, Vygotsky contempla el proceso de extensión de la profundidad conceptual como un factor fundamental. Pero esto solo es posible dentro de una zona de desarrollo próximo. Aquí, al que aprende se le aporta un entramado conceptual de apoyo gracias al cual puede manejarse un poco más allá –pero nunca demasiado más allá– de su capacidad conceptual actual. [15] [Véase newlearningonline.com: Vygotsky on the Zone of Proximal Development.]

4. Motivar a los que aprenden a que hagan explícitos sus procesos de pensamiento y de conocimiento . La investigación reciente en ciencia cognitiva demuestra que el pensamiento es más eficiente y eficaz cuando va acompañado de procesos de pensamiento, seguimiento y reflexión sobre el propio pensar de cada uno. [16] La metacognición es el proceso de pensar sobre el pensar, y el metaconocimiento es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento y de articular sus procesos.

5. Desplegar una variedad de medios de conocimiento, representándolos de muy diversas maneras . Hasta ahora, la escuela ha dividido en gran medida y de manera muy nítida los modos de significar en diferentes áreas temáticas. La lengua tiene que ver con los textos, el arte con lo visual, etc. Las escuelas se han despojado de la espléndida vida multimodal de los niños preescolares al resaltar la mecánica de la lengua manuscrita o de lo fonético. La pedagogía reflexiva utiliza la sinestesia –o la habilidad para ir cambiando de modo perceptivo– como instrumento pedagógico. Los nuevos medios lo facilitan y lo vuelven todo más emocionantemente cercano a la realidad de los medios contemporáneos, como la televisión digital, los videojuegos o internet. [17] La teoría de los «multialfabetismos» sugiere que las actividades del que aprende deberían implicar la utilización de una gran variedad de modos de representación: escrito, oral, visual, auditivo, táctil, gestual y espacial. [18]

6. Fomentar el diálogo y la colaboración en grupo . Un aprendizaje potente

tendrá lugar cuando en él se enrolen también los compañeros y la comunidad más amplia para la construcción de conocimiento. En un nivel localizado y de aula, esto puede adoptar la forma de docencia recíproca [19] y la creación de comunidades de práctica. [20] Más en general, los que aprenden se orientarán sobre cómo navegar por un mundo en el que la información está ampliamente distribuida, lo cual dibuja distintas fuentes de conocimiento experto, algunas de las cuales estarán muy a mano en forma de personas a las que se puede preguntar, y otras se podrán consultar, sea en la web o en la biblioteca. [Véase newlearningonline.com: Reggio Emilia on Educational Principles.]

7. Ofrecer una amplia gama de opciones de tareas que tengan en cuenta la diversidad de los que aprenden . No todos los estudiantes tienen que ir por la misma página al mismo tiempo. Pueden aportar al aprendizaje diferentes experiencias y crear un tipo de conocimiento que expresa de un modo singular algo de lo que ellos son. La pedagogía reflexiva ha de ser lo bastante abierta como para permitir variantes, en el conocimiento que se produce y en la forma en que se ha producido, de un alumno a otro. Gracias al trabajo colaborativo, la pedagogía reflexiva construye sobre la complementariedad de las diferencias, o sobre el conocimiento que produce el grupo, que siempre será mayor que la suma de sus partes. Diferentes estudiantes aportan diferentes perspectivas, conocimientos y maneras de conocer a un elemento de construcción colaborativa de conocimiento; contribuyen desde sus respectivas fortalezas; aprenden de los demás, y juntos crean un conocimiento que nadie habría sido capaz de construir a solas. En otras palabras, las diferencias vienen bien. Y los que aprenden se dan cuenta de que funcionan.

8. Crear un entorno de aprendizaje que ofrezca a los que aprenden un mecanismo de feedback continuo sobre su aprendizaje . La pedagogía reflexiva aplica la valoración formativa continua. Si la valoración sumativa aparece al final de una secuencia de aprendizaje y está diseñada para ser un mecanismo de rendición de cuentas –¿cómo de bien lo han hecho los alumnos?, ¿cómo de bien enseñó el profesor?–, la valoración formativa tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, aportando feedback específico y directo en apoyo del aprendizaje del alumno. La valoración formativa se puede parecer a un examen convencional –una prueba rápida al inicio de una nueva unidad de trabajo para que el profesor

identifique niveles y áreas de conocimiento previo y diagnostique los campos que requieren especial atención–. Otras veces será más informal, como cuando se reserva un rato para la autorreflexión, en el cual se motivará a los estudiantes a preguntarse: «¿Qué conozco ya, y qué tengo que saber para realizar esta tarea?». También puede consistir en una revisión más formal por parte de compañeros, con comentarios y sugerencias sobre el trabajo que se está llevando a cabo. Para la pedagogía reflexiva son clave las formas periódicas y múltiples de valoración y el feedback continuo sobre el rendimiento del que aprende.

9. Ofrecer una mezcla de actividades que representan diferentes procesos de conocimiento . La pedagogía reflexiva constituye un proceso de cambios de vía y de saltos hacia adelante y hacia atrás entre diferentes tipos de actividades de aprendizaje o procesos de conocimiento. [Véase newlearningonline.com : Cazden on Pedagogical Weaving .]

En el capítulo 7 delineamos una serie de diferentes maneras de conocer. [Véase newlearningonline.com: Learning by Design Knowledge Processes.], como una forma de categorizar los diferentes tipos de cosas que pueden hacer los que aprenden para llegar a conocer. Representan las clases de movimientos que los profesores pueden hacer cuando planifican y ejecutan sus diseños pedagógicos. Son los tipos de cosas que llevas a cabo de un modo premeditado y reflexivo y que distinguen entre la realidad vívidamente cotidiana del aprendizaje y la manera formal, sistemática y enfocada del aprendizaje que llamamos pedagogía. [Véase newlearningonline.com: Planning strategically… pooling our pedagogies.]

A la hora de traducir todo esto a la planificación de las lecciones y a recursos de aprendizaje, podemos crear una secuencia de actividad que entreteja estos diferentes tipos de creación de conocimiento. No se trata de una lista de cosas que has de hacer, y aún menos en un orden preestablecido. Cada secuencia de procesos de conocimiento tiene que ser diseñada para ajustarse a un grupo de alumnos, a una área temática y a la orientación pedagógica del profesor o de la escuela. [Véase newlearningonline.com: Learning by Design in the Lanyon

Cluster.]

Elemento de aprendizaje
Pedagogía
Marco de aprendizaje
Currículo
Comunidad de aprendizaje
Una institución con un programa

Figura 8.5. Educación transformadora: niveles de acción.

Dimensión 2: currículo

Un currículo reflexivo permitirá rutas alternativas de conocimiento para conseguir metas sociales que, aunque no sean necesariamente las mismas para cada persona que aprende, resulten comparables entre alumnos. Por decirlo de otra manera, el tema 12 ya no tiene por qué seguir al 11. El currículo reflexivo abre un ámbito más amplio para la negociación profesor-alumno sobre las posibilidades de elección en la singladura que seguir en el tratamiento de los contenidos. El profesor puede decirle a un alumno o grupo: «Has completado esto; ¿qué es lo siguiente que querrías hacer? Aquí tienes algunas sugerencias y consejos por mi parte». De esta forma, el currículo se convierte en un proceso pactado de diseño colaborativo, en un diálogo entre el profesor-experto y el alumno-novato.

Se puede tratar de un escenario idealmente abierto, aunque nunca desprovisto de sus retos en la práctica. Los encorsetamientos de los estándares y del currículo pueden reducir el abanico de elecciones posibles. En este contexto la cuestión tiene que ver con preguntarse qué se debería enseñar y qué se habría de permitir a los alumnos que eligieran. ¿Debe exponerse a todos los alumnos a «lo básico» que los ayudará a apañárselas en la vida –lectoescritura, matemáticas y ciencia–? ¿Qué cosas debería abordar todo alumno? ¿Debería todo alumno seguir un currículo comprehensivo y nuclear? ¿O se debería brindar a los estudiantes una gama más extensa de posibilidades de elección curricular acorde a sus necesidades e intereses? ¿En qué lugar queda la educación multicultural, la educación especial para alumnos con discapacidad, la educación en los medios o la educación ambiental? Ninguna de estas áreas se ajusta exactamente a las disciplinas tradicionales; por tanto ¿tendrán que convertirse en materias adicionales en forma de clases especiales u optativas?, ¿o bien lo que abordan estos campos debería incorporarse en la gran masa del currículo básico? Si se

catalogan como optativas, alguien podría objetar que estamos creando un currículo con aires de batiburrillo o «centro comercial». Pero, por otro lado, asimilar estos contenidos dentro de la temática general podría llevar a que se acaben disolviendo en el currículo básico y común.

En todo caso, quizás sea posible crear caminos alternativos que conduzcan a un conocimiento y a unos fines sociales comparables o equivalentes. Comparable no tiene por qué referirse a contenidos idénticos de conocimiento. Pero para que sean equitativos ha de ser equiparable la utilidad social del aprendizaje en cuestión –su capacidad para abrir oportunidades para conseguir un trabajo bien remunerado, participar en la vida cívica y desarrollarse en la vida diaria de la comunidad de formas distintas pero equivalentes entre sí–. Los resultados del aprendizaje, de igual modo, no tienen que ser los mismos, pero sí comparables.

También aparecen determinadas cuestiones institucionales. ¿Dónde se hace el currículo y quién lo elabora? ¿Se prepara en la propia escuela, o en el plano local, autonómico o hasta nacional? ¿Debe el gobierno imponer estándares a fin de que todas las escuelas sepan qué es lo que han de conseguir de sus alumnos en las diferentes áreas curriculares? ¿Cómo se computan esos estándares, de manera que el rendimiento de un centro pueda medirse en contraste con el de otro, o entre distintos países? Abordaremos todo esto en el capítulo 10. ¿Cuál es el papel de las nuevas tecnologías en el aprendizaje? ¿En qué grado se puede autogestionar el currículo? ¿En qué medida cambia ello el rol del profesor y la naturaleza del currículo? Por último, ¿hasta qué punto podrían los alumnos convertirse en cocreadores del currículo, en vez de seguir siendo consumidores de libros de texto?

A la hora de tratar de responder a estas preguntas tan apremiantes, el currículo reflexivo emprende la tarea de crear nuevas relaciones internas y externas. El interior de la institución educativa se conecta de nuevas maneras con el mundo exterior del conocimiento disciplinar y de las experiencias de los que aprenden. Además, la educación pasa a ser ubicua: está disponible en cualquier lugar, a todas horas y en una multitud de formatos –desde los menús de ayuda a demanda

de autoaprendizaje individual hasta los programas completos de educación en línea–.

Cuadro resumen

Pedagogía y currículo	Mímesis: el pasado moderno	Síntesis: tiempos más recientes	Reflexividad: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: pedagogía	• Adquirir conocimiento común: hechos, teorías, literaturas, etc. • Ser capaz de repetir en un examen lo que se ha adquirido.	• «Comprender» como cognición individual. • Los que aprenden deconstruyen y reconstruyen el conocimiento y llegan por su cuenta a las respuestas «correctas».	• Moverse hacia adelante y hacia atrás entre las diversas cosas que se pueden hacer para llegar a conocer. • Conectar con las diversas experiencias de aprendizaje. • Crear conocimiento más amplio y más profundo. • Conectar con el mundo siguiendo propósitos.
Dimensión 2: currículo	• Itinerarios de estudio prescritos. • Distinción clara entre lo interno y lo externo –conocimiento externo copiado dentro de la escuela–.	• Currículo que parte de la escuela, con una gama más amplia de posibilidades de elección de acuerdo con la relevancia, las necesidades y la diversidad. • Constructivismo del que aprende –el conocedor individual encaja las piezas él mismo–. • Llevar lo externo adentro de la escuela de una forma limitada por medio del reconocimiento de las diferencias, a menudo sin afrontar las estructuras de la desigualdad.	• Rutas alternativas de aprendizaje para lograr resultados de aprendizaje comparables. • Educación ubicua –está y se puede acceder a ella en todas partes y en cualquier momento–.

Palabras clave

Currículo: Entrelaza las microsecuencias de la pedagogía con los marcos más grandes de las asignaturas, las áreas temáticas y las disciplinas.

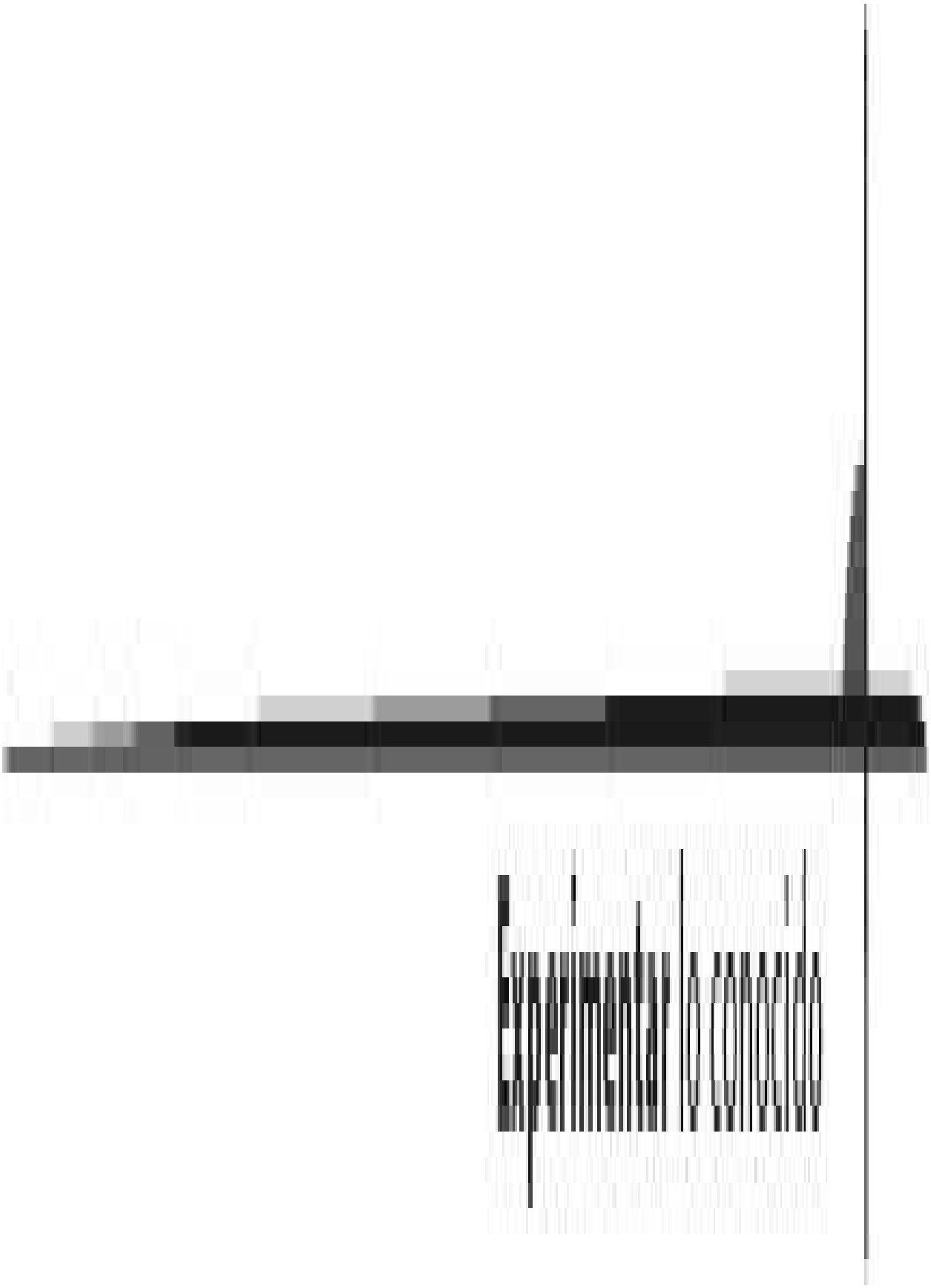
Mímesis: Aprendizaje mediante copia –memorizar hechos, replicar teorías y absorber conocimiento canónico–.

Pedagogía: Secuencia de actividades para conocer que está diseñada conscientemente y con una estructura narrativa, cuya finalidad es construir conocimiento o capacidades para la creación de conocimiento.

Reflexividad: Moverse entre diferentes maneras de conocer, con los que aprenden como creadores activos de conocimiento en el seno de entornos de aprendizaje bien diseñados.

Síntesis: Deconstruir el conocimiento para entender sus mecanismos internos y para ser capaces de reconstruirlo de la manera «correcta». También, reflejar subjetividad, perspectiva e identidad sin llevar necesariamente al que aprende a nuevos ámbitos de conocimiento y de desarrollo social.

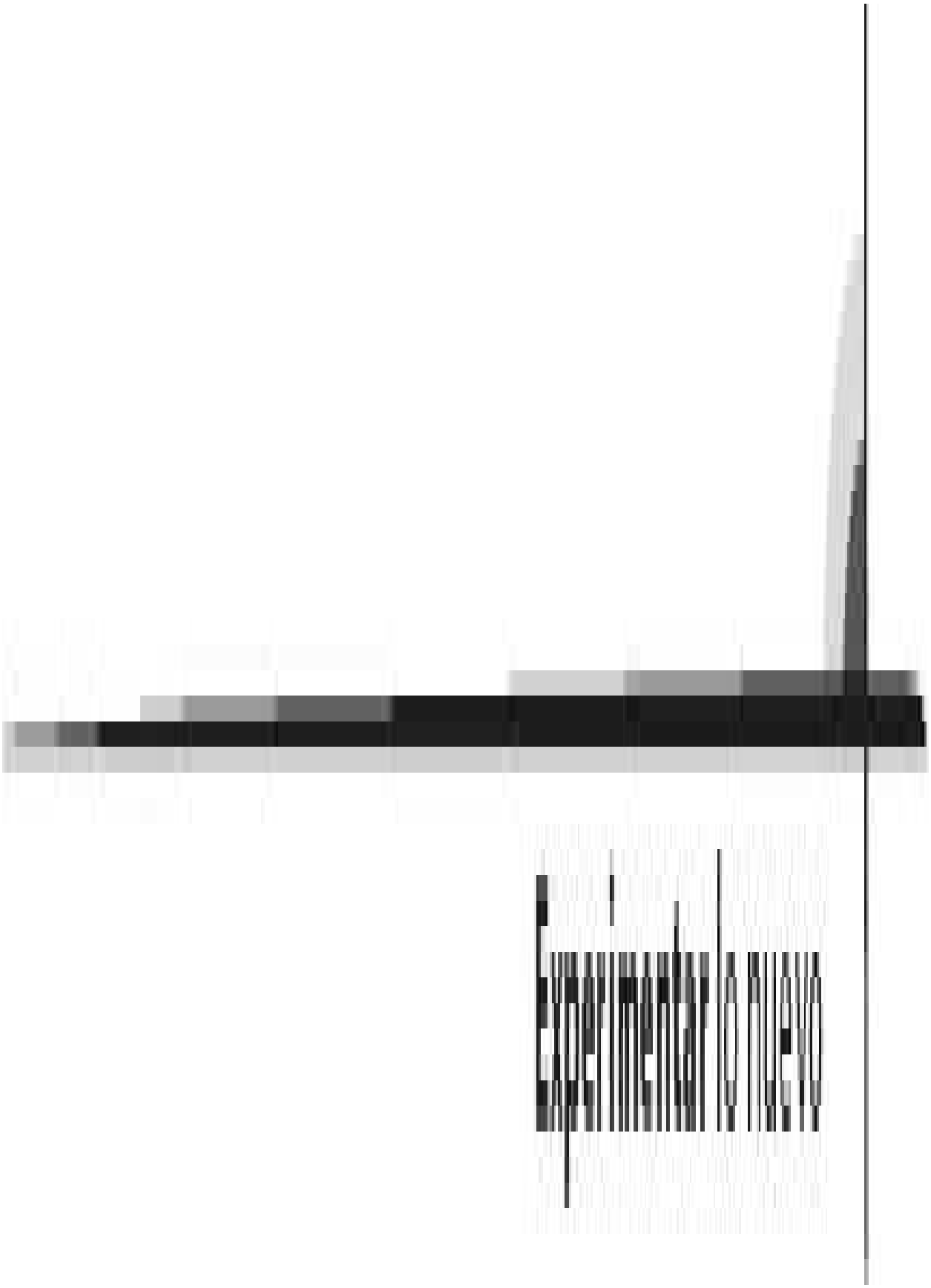
Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Tus maneras de conocer

•¿Qué partes de tu educación han implicado pedagogía mimética, sintética o reflexiva? Aporta ejemplos y explica las diferencias. ¿Habrías podido aprender de forma diferente en cada caso? ¿Qué habría sido lo mejor?

•¿Cuáles son tus maneras preferidas de aprender –qué encuentras más fácil o más eficaz–?



Diferentes planteamientos de la educación

•¿Cómo se adquiere el conocimiento en lo que Confucio llama Gran Aprendizaje ? [Véase newlearningonline.com : Confucius on Becoming a Learned Person .] ¿En qué aspectos suena como un filósofo y en qué otros como una figura religiosa? ¿Cuáles son las conexiones entre la visión que tiene Confucio del conocimiento y del aprendizaje y la que tiene respecto de la jerarquía social? ¿En qué aspectos y cómo podrían traducirse los nueve aspectos del conocimiento de Confucio para la vida cotidiana o para la práctica del aula en la actualidad?

•Analiza una escuela que se halle en un entorno poco familiar y que haga gala de una pedagogía y de un currículo miméticos. Describe su pedagogía y su currículo. Analiza los rasgos clave de su planteamiento respecto de la educación.

•Entrevista a alumnos de una escuela nueva o de otro nivel educativo. O bien redacta una memoria autobiográfica de tus primeros días en una nueva institución educativa. ¿Qué te pareció raro y no familiar? ¿Qué nos dice eso sobre las maneras de conocer y de aprender de las que no tenías experiencia previa?

Conceptualizar mediante la denominación

Traducción de la jerga educativa profesional

•Desarrolla un glosario o una wiki de términos técnicos educativos, como pedagogía y currículo , para un posible uso por parte de los padres y otros miembros de una comunidad educativa.

Conceptualizar mediante de la teoría

Conceptualizar mediante de la teoría

•Luego, ilustra el glosario o la wiki con un diagrama donde se entrelacen los conceptos clave de forma visual.

Analizar funcionalmente

•Seguidamente, crea diagramas de flujo y de estructura que muestren cómo funciona la escuela.

Analizar diferentes tipos de pedagogía

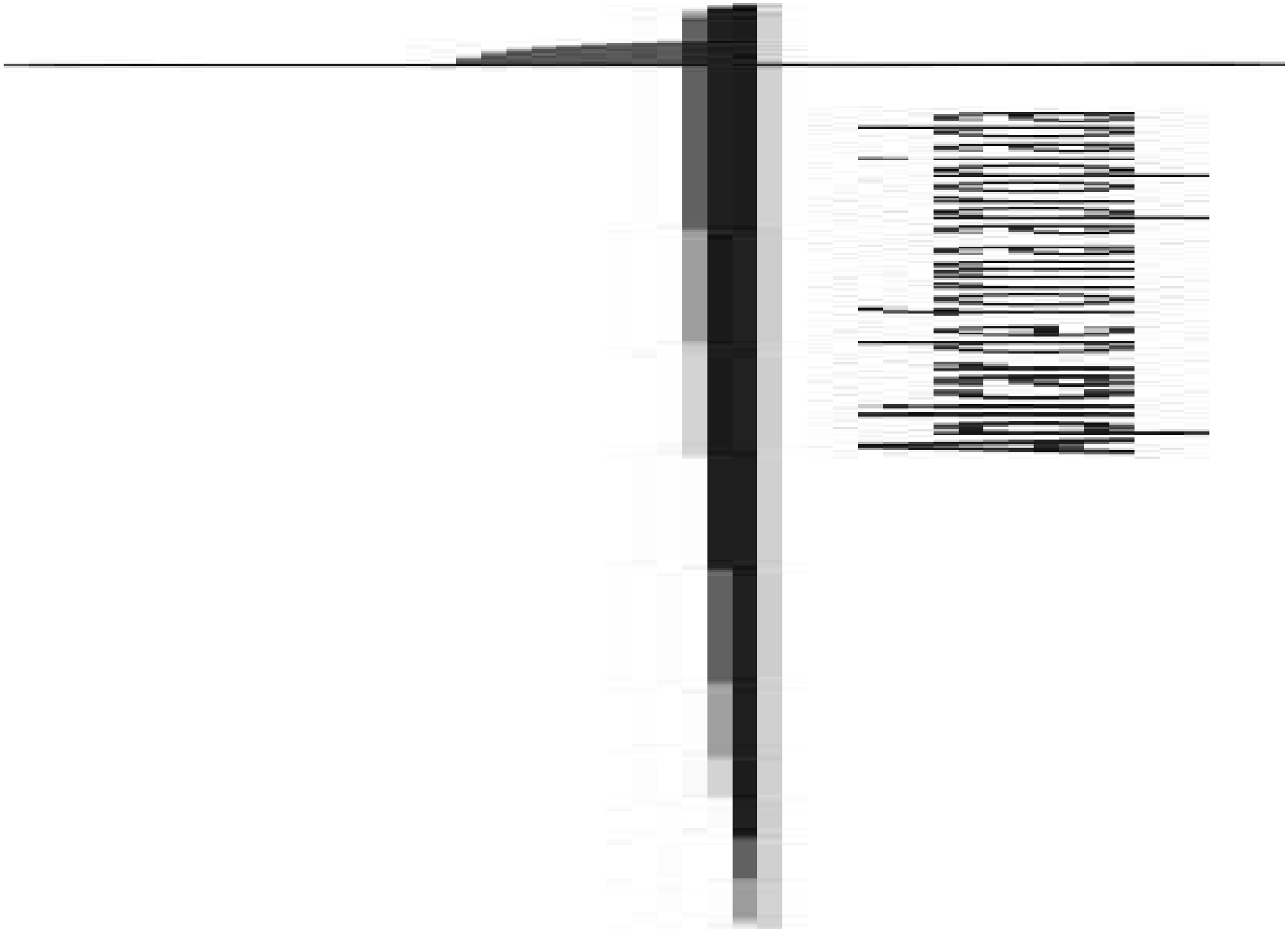
•Consulta la visión de Aristóteles sobre el arte. ¿Hay algo más en el arte que la mera copia?

•Compara culturas que promuevan la mímesis como forma de aprender verdades fundamentales; por ejemplo, diversas religiones fundamentalistas diferentes. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su planteamiento respecto de la docencia?

•Busca un ejemplo de pedagogía mimética en la actualidad, como la fonética, la instrucción directa o la enseñanza para superar exámenes basados en hechos. Después encuentra un ejemplo de pedagogía que tienda a ser sintética o reflexiva (en un libro de texto o en un plan de lección, por ejemplo). ¿Cuáles son las diferencias?

•En el caso de que cada uno de estos planteamientos funcione, ¿cómo funciona? Y si fracasa, ¿cómo fracasa?

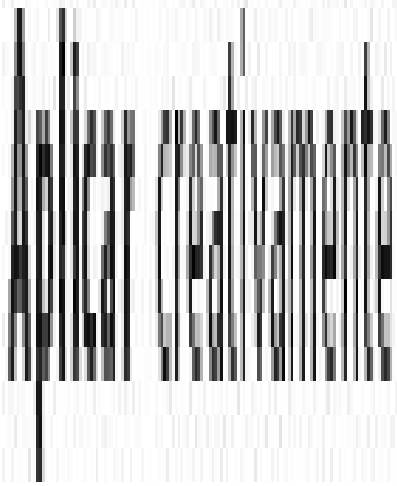
•Toma cada planteamiento pedagógico y crea un guion dramático exagerado para ilustrar, de manera arquetípica o hasta estereotipada, cómo se despliega cada planteamiento en la práctica del aula.



Pedagogía y currículo en la práctica

•Elige una área del marco de estándares que se aplican en la localidad donde vives, enseñas o podrías enseñar. ¿Qué clase de orientación pedagógica crees que se asume? ¿Cómo podrías conseguir el objetivo del currículo o de los estándares si primero vas en una dirección pedagógica y luego en otra?

• Aporta ejemplos sobre cómo podrían implicarse los alumnos en cada uno de los modos de significar que componen la teoría de los multialfabetismos. ¿Cómo podrían pasar de una modalidad a otra (sinestesia) y combinar las modalidades (multimodalidad)?


Aplicar tratamento

Redacta un recurso curricular

•Escribe un elemento de aprendizaje, o un conjunto coherente de actividades y tareas de aprendizaje, como una lección o una pequeña cadena de lecciones. Un elemento de aprendizaje se puede documentar como recurso para el profesor, para el que aprende o para ambos a la vez. Es el equivalente a un capítulo de un libro de texto o una lección. Para ver ejemplos de elementos de aprendizaje, visita www.L-by-D.com.

Notas

1. Learning by Design Website, www.L-by-D.com. Kalantzis, M.; Cope, B. (2010). «The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age». e-Learning and Digital Media, 7: 200-222.

2. Aristotle [350 a. C.] «Poetics». The Internet Classics Archive, MIT. [Poética. Madrid: Gredos, 1974.]

3. St Benedict [c. 530] (1949). «The Holy Rule of St Benedict». [La Regla de San Benito. 3.ª ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2000.]

4. Kress, G. (2000). «Design and Transformation: New Theories of Meaning», pág. 153-61. En B. Cope; M. Kalantzis (eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Londres: Routledge.

5. Gee, J. P. (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. Londres: Routledge: 9-10, 18-19.

6. Kalantzis, M.; Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Cap. 11.

7. Peters, M. A.; Marginson, S; Murphy, P. (2008). Creativity and the Global Knowledge Economy. Nueva York: Peter Lang.

8. Apple, M. W. (2006). «Understanding and Interrupting Neoconservatism and Neoliberalism in Education». Pedagogies: An International Journal, 1: 21-26.

9. Wagner, T. (2008). The Global Achievement Gap: Why Even our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills our Children Need, and What We Can Do About It. Nueva York: Basic Books.

10. Piaget, J. [1929] (1973). The Child's Conception of the World. Londres: Paladin. [Trad. cast.: La representación del mundo en el niño. Madrid: Espasa-Calpe, 1933]. (1976). S. F. Campbell (ed.). «An Introduction to Jean Piaget Through His Own Words». Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

11. Vygotsky, L. 1934 (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade, 1973.]

12. Delpi, L. (2006). Other People's Chidren: Cultural Conflict in the Classroom.

Nueva York: The New Press.

13. Boomer, G. (1982). Negotiating the Curriculum: A Teacher-Student Partnership. Sydney: Ashton Scholastic.

14. Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press.

15. Vygotsky, L. S. [1962] (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2.ª ed. Barcelona: Crítica, 1989.]

16. Bransford, J. D.; Brown, L.; Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. N. R. C. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (ed.). Washington, DC.: National Academy Press.

17. Cope, B; Kalantzis, M. (2010). «New Media, New Learning», pág. 87-104. En Cole, D. R.; Pullen, D. L. (eds.). Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice. Londres: Routledge.

18. Kalantzis, M.; Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

19. Palinscar, A. S.; Brown, A. L. (1984). «Reciprocal Teaching of

Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities». Cognition and Instruction, 1: 117-175.

20. Lave, J.; Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press [Trad. cast.: Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México DF: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.]

Capítulo 9

Las comunidades de aprendizaje en acción

Visión general

En este capítulo se exploran diferentes maneras en que se organizan las comunidades de aprendizaje. En el pasado, las instituciones de aprendizaje poseían unos límites bien definidos y nítidos. En la actualidad, la educación puede tener lugar como actividad a tiempo completo en un momento concreto de la vida y en un lugar específico, o como actividad a tiempo parcial en cualquier momento de la vida y en cualquier lugar donde nos encontremos, como el trabajo o el hogar. La educación sucede a todo lo largo de la vida.

Pero una cosa en la educación no ha cambiado, independientemente del dónde, del cuándo y del cómo de organización: implica una adquisición explícita de conocimiento por parte de los que aprenden, formalmente organizada y diseñada conscientemente. Lo cual la diferencia del aprendizaje informal, que no es más que un aspecto fortuito e inevitable de la experiencia del mundo de la vida. En este capítulo abordaremos tres modos de organización del aprendizaje formal o de la educación.

La organización burocrática del aprendizaje entraña un control jerárquico y centralizado de las instituciones educativas y del conocimiento que distribuyen. El conocimiento y la autoridad se transmiten de un nivel a otro por medio de cadenas de mando. Finalmente, en el nivel básico el conocimiento se transmite en las aulas de los profesores a los alumnos. Esto permite poco más que una «competencia asistida», en la cual los profesores dependen del contenido del

currículo y de las normas disciplinares que les han sido transmitidas, y los que aprenden dependen de las fuentes de autoridad que los guiarán en sus acciones, y lo hacen como fuentes de su conocimiento.

Una organización más autogestionada del aprendizaje devuelve un cierto grado de autodirección a los profesores en su trabajo y a los alumnos en su creación de conocimiento. Ello permite una «competencia autónoma» en la que los profesores pueden tener un mayor control sobre la pedagogía y el currículo, y los que aprenden pueden construir comprensiones más profundas y personales del conocimiento que se les aporta.

Las organizaciones de aprendizaje colaborativo se ven a sí mismas como comunidades de producción de conocimiento en todos los niveles. Las escuelas son comunidades autogestionadas. Los profesores trabajan en colaboración en el diseño de la pedagogía y del currículo. Los principios de colaboración se extienden a los propios alumnos a medida que llegan a entenderse a sí mismos como hacedores de conocimiento, lo conectan con sus propias experiencias y exploran sus aplicaciones en el mundo real o exterior. En todos los planos de la organización escolar, esto refleja una «competencia colaborativa».

Aprendizaje formal e informal

Los espacios educativos –estemos hablando de instituciones formales con ubicación física o de franjas temporales en las que llevamos a cabo acciones que podríamos llamar educativas– tienen una forma peculiar de estar en el mundo. Tienen que ver con el mundo y son para el mundo, pero sin formar parte totalmente de ese mundo. Su razón principal de ser se halla fuera de ellos mismos. Se están refiriendo constantemente al mundo –ahora las montañas, y luego las grandes hazañas de personajes ilustres, o aspectos que se pueden calcular–. Conforman las capacidades humanas, que pueden ser utilizadas en los mundos del trabajo, de la ciudadanía y de la vida comunitaria. A todo esto lo

llamamos referencia exofórica.

En el ámbito del lenguaje, una referencia exofórica apunta a algo. «Mira ahí», podríamos expresar en palabras cuando nosotros y alguien más estamos ante una montaña. Las palabras quieren decir muy poco sin la experiencia compartida, sin la comprensión común de aquello a lo que la expresión está apuntando. La educación carecerá de ningún sentido hasta que no hayamos desarrollado esa comprensión compartida de a qué estamos señalando. La educación científica señala al mundo natural; la historia, al pasado humano; la literatura, a la condición humana; el arte, a las percepciones; las matemáticas, a cosas que pueden ser contadas, y así sucesivamente. En educación, siempre nos estamos refiriendo a cosas que existen más allá del aula, de la página impresa o de la pantalla. Esta es una de las peculiaridades de la educación, que nunca existe por sí sola. Siempre existe para finalidades que están más allá de ella misma: se dirige al mundo. A través de toda la gama de experiencias pedagógicas, no hay ningún aspecto en el mundo al que no apunte un tipo u otro de educación, o incluso al que no pudiera apuntar. A este respecto, no hay nada parecido a la educación. De todas las ciencias y profesiones, la educación es comprehensiva y se refiere al mundo ajeno a nosotros de un modo único.

En comparación, el aprendizaje cotidiano o informal no resulta tan de otro mundo. Ocurre en cualquier lugar y por todas partes, en cualquier momento y a todas horas. Se halla incorporado en cada aspecto y en cada momento de nuestra experiencia en el mundo de la vida. Está imbricado en el mundo de una forma tan sutilmente ubicua que la mayoría de las veces apenas somos conscientes de que está teniendo lugar. Tras cada acontecimiento, podemos sorprendernos si recapitulamos y nos damos cuenta de lo que hemos aprendido. Este aprendizaje se convierte en el material de juicio e intuición que da fuerza a nuestras convicciones. El aprendizaje casual del mundo de la vida es intrínseco, surge del interior del mundo de la vida con el que nos encontramos por doquier. A veces a este tipo de aprendizaje lo llamamos informal. No implica ni pedagogía ni currículo. No se dan entornos sociales a los que podamos describir como educativos en el sentido institucional. Este aprendizaje es amorfo. Ocurre de manera casual, es un proceso no organizado –accidental y fortuito–. Muchas veces acabas aprendiendo algo de una manera más directa y rápida que si te lo

hubieran enseñado metódicamente. Este aprendizaje resulta a menudo tan endógeno, tan imbricado en el mundo de la vida, que difícilmente te percatas de que has aprendido. Es orgánico, contextual, situacional. Lo que acabas sabiendo por esta vía adopta sobre todo la forma de un conocimiento tácito, pasivo o de fondo.

En cambio, la educación resulta más formal: es deliberada, consciente, sistemática y explícita. Se plantea como una forma más eficiente de adquirir conocimiento. A tal fin, se estructura y se orienta a metas. Resulta más analítica que el aprendizaje cotidiano: resumir, generalizar y crear conocimiento que funcione no solo en el entorno en el que se ha descubierto, sino que también sea transferible. La primera y más importante de estas transferencias es la que va de las actividades del currículo a un conocimiento utilizable en el mundo real. Las instituciones educativas también son reflejo de un tipo especialmente enfocado de comunidad de aprendizaje, cuyo rol, relaciones y normas van dirigidas en primera instancia al aprendizaje, y solo de manera secundaria a los fines de este aprendizaje respecto del mundo más amplio.

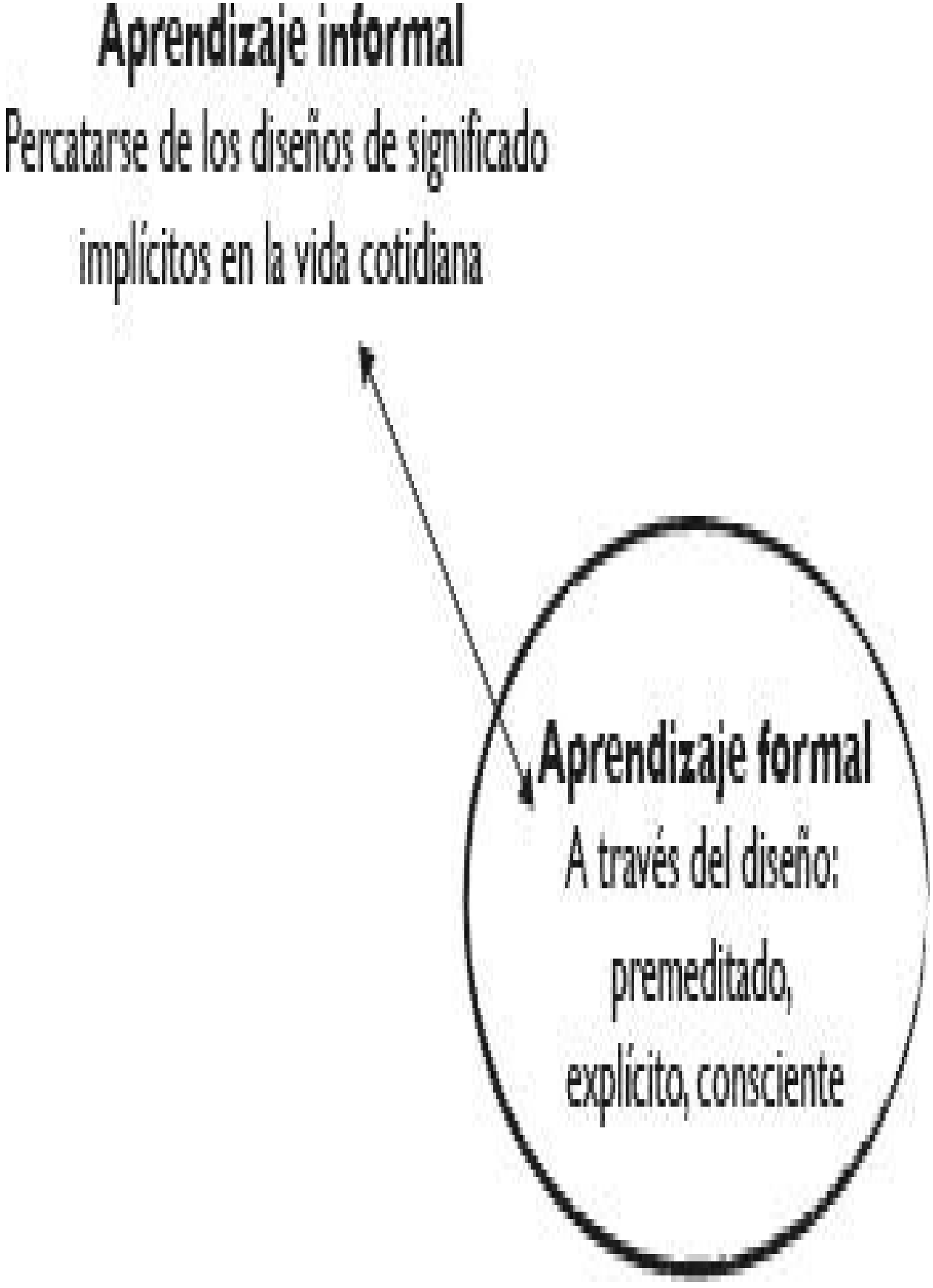

Aprendizaje informal
Percatarse de los diseños de significado implícitos en la vida cotidiana
Aprendizaje formal
A través del diseño: premeditado, explícito, consciente

Figura 9.1. La educación es aprendizaje mediante diseño.

La educación es una forma peculiar de aprendizaje que separa conscientemente lo externo (el mundo de la vida) de lo interno (el esfuerzo extra que hay que dedicar al conocer premeditado). Por supuesto, ambos están íntimamente conectados. Todo en la educación se refiere al mundo. Pero hay cosas en relación con la educación que la convierten en una clase de aprendizaje diferente del aprendizaje cotidiano en el mundo de la vida. Una de las diferencias más obvias es tangible: estamos en esta aula (interior) hablando sobre el mundo (exterior); otra es el modo de hablar –nos dirigimos a una referencia externa que se expresa de una manera necesariamente abstracta y que gira en torno a fenómenos generales para los que quizás haya muchos casos concretos–. Así, hablamos sobre volcanes en general, ciclos de vida en general, nombres en general. En el mundo de la vida, por el contrario, nos interesamos sobre todo por los casos concretos a los que nos enfrentamos –ese volcán que estamos dejando atrás con el coche, la vida en esa laguna o el nombre de algo que solo por casualidad resulta ser un sustantivo–. La educación también es necesariamente explícita. No puedes decir: «Mira ahí», como sí que lo puedes decir cuando tienes la montaña enfrente de ti como una presencia formidable. En su lugar, has de decir el nombre o dibujar o simular de manera explícita aquello sobre lo que estás hablando. Esto es así precisamente porque tu referente no está allí contigo. La clave para una docencia y un aprendizaje efectivos está en lo eficaz que seas a la hora de traer lo exterior al interior.

Actualmente, está cambiando la naturaleza de la distinción entre lo interno y lo externo que define a la educación. Antes se la definía tanto espacial como temporal e institucionalmente –rígidamente ordenada entre las cuatro paredes del aula y los timbres de los pasillos que marcan el horario–. Hoy en día, la educación se está volviendo ubicua. El que aprende puede estar en casa, enfrascado en un programa de aprendizaje en línea. O puede estar inscrito en un programa de mentorización en su puesto de trabajo. O puede estar aprendiendo cómo utilizar un programa informático a través de un menú de ayuda o de un tutorial incluido en el mismo programa. Los lugares de aprendizaje se están

dispersando. Y, sin embargo, hay algo en la relación entre la autoridad del conocimiento y el principiante, en las actividades apoyadas de los que aprenden y en el modo de referencia desde lo interno a lo externo, que todavía sigue convirtiendo incluso a estas formas contemporáneas de aprendizaje en específicamente educativas. El aprendizaje informal se da sin un diseño educativo consciente, mientras que el formal o la educación consisten en un proceso de aprendizaje mediante diseño. Las comunidades de aprendizaje que son objeto de un diseño específico para esa finalidad concreta pueden ir desde la clase tradicional hasta una relación de mentoría en un entorno de trabajo, desde un programa virtual hasta una escuela o un sistema educativo en su conjunto. No se parecen en nada a esas otras comunidades en donde el aprendizaje ocurre de manera casual. Las comunidades educativas establecen unas relaciones cuidadosamente planificadas y monitorizadas entre las personas y el conocimiento.

	Lo casual, lo cotidiano
Conocer	Conocimiento basado en la experiencia (el mundo de la vida)
Aprender	Aprendizaje cotidiano, una consecuencia fortuita del mero vi

En este capítulo identificaremos distintos tipos de comunidades educativas, cada una con sus propias formas de relación entre lo interno y lo externo: burocrática, autogestionada y colaborativa. Para cada tipo de comunidad de aprendizaje analizaremos tres dimensiones de actividad:

•Dimensión 1: gestión de la clase

•Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

•Dimensión 3: liderazgo y gestión educativos

Educación burocrática: el pasado moderno

A las organizaciones sociales se las denomina burocráticas cuando sus miembros se ven confinados a roles estrictamente sujetos a la norma. Normalmente, las organizaciones burocráticas están organizadas jerárquicamente. Las personas que ocupan las posiciones superiores dentro de la organización dan órdenes e instrucciones a quienes ocupan los puestos subordinados. Las primeras escuelas y sistemas educativos modernos estaban organizados sobre todo de una manera burocrática. La orientación de algunos sistemas escolares, escuelas y aulas sigue siendo burocrática en la actualidad. E incluso aunque no se muestren particularmente burocrática, puede pasar que algunos educadores en algunas comunidades de aprendizaje, ocasionalmente y bajo ciertas circunstancias, sean «pillados» actuando en algunos momentos de una forma típicamente burocrática. [Véase newlearningonline.com: Max Weber on Bureaucracy.] [Economía y sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1993.]

Dimensión 1: gestión de la clase

El aula es una comunidad de aprendizaje de dimensiones pequeñas, o una comunidad de aprendizaje dentro de otra comunidad de aprendizaje. En las escuelas donde se practica la gestión burocrática, el aula constituye la unidad mínima de la organización formal. Se trata de un lugar que, a pesar de su modestia, puede resultar tan burocrático como cualquier otra organización mayor. [Véase newlearningonline.com: Rosabeth Moss-Kanter on Nursery School Bureaucracy.]

El profesor burócrata establece un sistema de roles y normas disciplinares por las cuales los que aprenden deben hacer determinadas cosas siguiendo sus instrucciones: «Haced esta actividad», «ahora vamos a hacer este examen», etc. Esto en parte ocurre porque el profesor está de facto ubicado en la línea de mando burocrático. El poder se puede originar dentro del sistema educativo, a menudo administrado por el propio Estado o al menos, en el caso de las escuelas privadas o semiprivadas, regulado por el Estado. Este poder a su vez se delegará en la dirección, que por su parte delegará el control en los coordinadores de materias o en los jefes de departamento, quienes a su vez supervisarán a los profesores bajo su mando. Y al final de la cadena de mando están los estudiantes, quienes, si todo funciona bien, harán lo que el profesor les ordene y absorberán el conocimiento que les diga que han de adquirir.

Este tipo de estructura burocrática se aplica al control del conocimiento en la misma medida en que se aplica a las cadenas de mando de persona a persona. Los planes de estudio de las asignaturas señalan al editor de libros de texto los contenidos que debe tocar. Luego ese autor del libro de texto explica al profesor lo que significa dicho plan de estudios cuando perfila los detalles de los contenidos. Y el profesor dirá a los aprendices qué es lo que tienen que aprender: «Leed los hechos y las teorías que tenéis en el capítulo 11». Y al final, el examen, de modo que padres, escuela y sistema educativo puedan recibir las notas, que indicarán cómo de bien ha aprendido el alumno. Esta es la manera en que el interior del aula se conecta con el mundo exterior, por medio de

mecanismos que resultan fundamentalmente burocráticos.

A medida que el que aprende va adquiriendo conocimientos, desarrolla una suerte de competencia a la que llamamos asistida.[1] El alumno aprende a conocer porque hay una gran cantidad de pistas y de direcciones explícitas a su alrededor –la información aportada en el libro de texto y las instrucciones directas del profesor–: «Tenéis que hacer primero exactamente esto, luego esto otro, y al final tenéis que responder las preguntas del examen». Por supuesto, los alumnos aprenden cosas. Pero la economía moral subyacente a la relación de aprendizaje esconde la dependencia de que haya numerosas pistas en forma de un conocimiento organizado que se pueda memorizar.

En un sentido organizacional, la competencia del profesor también es asistida. Depende de las instrucciones explícitas transmitidas por la dirección, los planes de estudio, los libros de texto y los exámenes.

Las relaciones de asistencia y ayuda de este tipo a veces pueden ser algo bueno. A menudo se necesita y se agradece este tipo de apoyo, como cuando hay que cambiar a una área de aprendizaje nueva y desconocida o a un contexto organizacional distinto. Durante un tiempo se precisará asistencia, pautas directas y aclaración de algunas normas simples sobre lo que hay que hacer, hasta que uno se sienta seguro en ese nuevo entorno institucional o de conocimiento. Se puede ser un alumno competente o un profesor competente, pero únicamente gracias a estos tipos de apoyo estructurado.

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

En las formas burocráticas de organización educativa, los profesores y las escuelas tienen muy poco que decir sobre el plan de estudios, que se presenta como una secuencia de temas o áreas de contenido factual que deben ser

cubiertos. En los sistemas educativos burocráticos de la primera modernidad había que enseñar lo que los superiores ordenaban. Sin ningún tipo de ambigüedades, se decía al profesor que ese temario era lo que había que enseñar ese año concreto para esa asignatura concreta. Esto era lo que constituía un currículo estandarizado. Si Henry Ford podía decir a los compradores de sus vehículos: «Cualquier color que te guste, siempre que sea negro», de igual modo y con la misma justificación los gestores de los sistemas escolares podrían afirmar: «Cualquier tema que te guste, siempre que sea lo que nosotros hemos establecido como tema adecuado para aprender y para el estadio adecuado de tu educación».

En cuanto a la evaluación, el éxito del profesor en una organización burocrática del currículo serán los resultados de sus alumnos, medidos a través de los exámenes. A veces los exámenes los diseña el profesor para que se ajusten al temario. Otras veces se trata de pruebas estandarizadas administradas externamente. Cuanto más directamente cuantificables sean los resultados del examen, más fácil resultará aplicarlos; es el caso de los test de respuesta múltiple, con su supuesta ausencia de ambigüedad en las respuestas. [Véase newlearningonline.com: No Child Left Behind; Kohn on Standardised Tests.]

Por medio de estos procesos de planificación y evaluación curriculares, los profesores se convierten en intermediarios dentro de una estructura jerárquica de mando, o en gestores intermedios dentro de un sistema burocrático de gestión jerárquica.

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

Los sistemas educativos burocráticos se iniciaron por las mismas fechas que el sistema industrial del fordismo, ya descrito en este libro. En la escuela, exactamente igual que en cualquier otro centro de trabajo, había una pulcra división del trabajo. En la escuela secundaria, un profesor en concreto sabía

matemáticas y esa era la materia que impartía. Otro dominaba la historia y a ella se dedicaba. Un profesor de enseñanza primaria hacía docencia para un curso determinado, que era distinto de los otros niveles, que se separaban de él por intervalos de un año de edad, y el siguiente profesor daba otras clases. Un maestro enseñaba, mientras que otra persona, pongamos el director, se dedicaba a dirigir y gestionar el centro. Se creaban «productos» genéricos, supuestamente buenos para todos los alumnos, o al menos para todos los alumnos de un determinado nivel o grado o con una cierta «capacidad» –de ahí la producción masiva de libros de texto–.

La administración se desarrollaba por medio del mando burocrático, con un director rigurosamente autoritario al frente de la escuela. Su función principal, o eso sentían los estudiantes, consistía en ser el árbitro último en las infracciones disciplinarias más graves. La escuela era un lugar enclaustrado y atado a normas, con la imagen y la sensación de una prisión o de un asilo, y fundido en el mismo molde institucional. Más allá de la escuela, el director se encontraba dentro de una estructura fija y formal de gestión jerárquica o de una relación de dependencia con el aparato igualmente burocrático de la administración responsable del sistema educativo. [Véase newlearningonline. com: Thayer on the Teacher-Bureaucrat.]

Educación autogestionada: tiempos más recientes

Tanto la teoría como la práctica de la dirección y la gestión contemporáneas se han alejado de la burocracia y avanzan hacia la autogestión. En el capítulo 3 hemos analizado este cambio en el ámbito más amplio del trabajo, y lo hemos llamado posfordismo. Esto se aplica en las organizaciones educativas igual que en el resto. Al mismo tiempo, las fronteras entre los interiores y los exteriores de las instituciones educativas están un poco difuminadas en el caso de los modos autogestionados de educación. [Véase newlearningonline.com: Jane Addams: Hull-House; The Future Museum and the Future School.] [Veinte años en Hull House. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2014.]

Dimensión 1: gestión de la clase

El profesor en el aula autogestionada se dota de una mayor independencia y alcance profesional a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje para sus alumnos. Por tanto, también los que aprenden se hacen progresivamente más independientes o autogestores de sus procesos de aprendizaje. Este planteamiento de la gestión del aula favorece un tipo de competencia docente y discente a la que llamamos autónoma. El profesor autónomo tiene el control de su propia clase. En cuanto a los alumnos, el autónomo dedica más tiempo de clase a descubrir cosas por sí mismo. Los estudiantes pueden llegar a las respuestas hacia las que se los ha guiado, pero lo logran más bien como resultado de su propia acción de pensar. En este sentido, su aprendizaje nace de su propia motivación por indagar.

Este estadio del aprendizaje puede surgir a medida que te vas familiarizando más y mejor con un tema o situación. Tal vez al principio necesites una ayuda altamente estructurada, sostenida y explícita, pero una vez que dominas lo básico y te sientes cómodo, te puedes llegar a convertir en alguien que aprende de una forma cada vez más autónoma. En el próximo estadio de tu aprendizaje ya podrás asumir una responsabilidad personal mayor y tomar la iniciativa a la hora de descubrir hechos, interpretar teorías y resolver problemas. Para el profesor, esto entraña un estilo de gestión de la clase que va más allá del mando instructivo directo de la variedad burocrática. Para el alumno, la gestión del aprendizaje se convierte, al menos en parte, en una cuestión de autogestión responsable. [Véase newlearningonline.com: Practicing Democracy in the Classroom.]

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

En los sistemas autogestionados de organización educativa se coloca sobre las espaldas de los profesores una mayor responsabilidad en la planificación y evaluación del currículo. Los sistemas pueden establecer estándares, pero que se cumplan será cosa del profesor. La planificación y la documentación curricular es tarea de los profesores y de las escuelas. En ocasiones, la valoración también está a cargo de la escuela, en vez de ser un examen externo estandarizado. Otras veces se aplica una fórmula híbrida de desarrollo curricular interno y de valoración externa. Algunos críticos de este modelo híbrido aducen que es el rabo de la valoración externa el que acaba meneando al perro del currículo, y no al revés. Parece como si los profesores tuvieran autonomía en su desarrollo del currículo, pero, de manera totalmente pragmática, no hicieran sino enseñar para pasar el examen.

Otros críticos del currículo centrado en la propia escuela argumentan que coloca de forma poco realista una carga muy pesada sobre los hombros de los profesores. Las cargas de trabajo han ido creciendo a medida que la vieja y altamente asistida infraestructura de planes de estudio y libros de texto de los sistemas educativos burocráticos se ha visto reemplazada por el currículo dependiente de cada escuela y diseñado por el profesor. Todas estas presiones han hecho de la docencia un trabajo mucho más exigente. Como nunca antes, la amplitud y la profundidad del conocimiento del profesor y la selección que hacen de las lecciones repercuten de forma directa en los niveles de implicación y de rendimiento de quien aprende.

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

Se espera de las escuelas que se autogestionen cada vez más. Los equipos directivos idealmente son líderes que trabajan con sus comunidades para desarrollar y articular una visión compartida. Ponen en marcha unas estructuras resistentes de autogobierno que permiten a la comunidad más amplia, al personal y a los alumnos un gran margen de responsabilidad. Asumen la responsabilidad financiera y piden a los grupos dentro de la escuela que acepten responsabilidad presupuestaria al nivel de centro de gasto. Con unos presupuestos

descentralizados, se espera que funcionen más como empresas. Algunos han llegado a sugerir sistemas de cupones gracias a los cuales los «clientes» eligen la escuela que les gusta y pagan con esos bonos emitidos y entregados por el gobierno.[2] [Véase newlearningonline.com: Friedman on School Vouchers.]

Dentro de la escuela, los arreglos organizativos se hacen de acuerdo con las líneas de los centros de trabajo posfordistas descritas en el capítulo 3. Los profesores y los gestores educativos establecen proyectos de grupo para abordar diversas áreas de necesidades y preocupaciones educativas. Desarrollan una cultura organizacional que tiende a encontrar nuevos participantes que casen bien o presenten similitudes con los valores existentes y el autoconcepto de la organización; esto, probablemente, ocurrirá a costa de la diversidad en el personal y en el profesorado. Exigen que los profesores y los gestores sean pluricompetentes y que trabajen de forma cooperativa en equipos. Construyen una cultura común de aprendizaje. A veces esto se hace a expensas del reconocimiento de la profundidad de la diversidad dentro de una comunidad educativa concreta. Potencian a los miembros de la comunidad para que tomen el control de su propio trabajo y aprendizaje. [Véase newlearningonline.com: Caldwell and Spinks: The Self-managing School; Fullan on School Leadership.]

Según las escuelas se han ido convirtiendo cada vez más en organizaciones autogestionadas, los educadores se han ido encontrando con nuevas oportunidades. Las escuelas se han mostrado capaces de diferenciarse y de hacer ofertas alineadas más estrechamente con las necesidades de las comunidades locales. [Véase newlearningonline.com: El-Hajj Malik El-Shabazz Academy, Lansing, Michigan.]

Sin embargo, nos podemos preguntar si esto no ha terminado por aumentar la carga de la gestión de la institución, así como de la docencia. ¿Se ha dejado influir demasiado la educación por la lógica empresarial y el gerencialismo? Una parte cada vez mayor del proceso educativo se ha convertido literalmente en una empresa a medida que el gobierno ha reducido su contribución general. Cada vez más los educadores descubren que tienen que «vender» su «producto» a unos

estudiantes, tanto domésticos como internacionales, que pagan sus matrículas. En épocas recientes han crecido las escuelas parcialmente autofinanciadas, privadas y comunitarias. En algunos países incluso se han establecido escuelas con ánimo de lucro levantadas con inversión privada. Así pues, nos podríamos preguntar si no nos apetece regresar a aquellos maravillosos años en que la docencia era un trabajo tranquilo dentro del servicio público. [Véase newlearningonline.com: KIPP: 3D Academy, Houston.]

Educación colaborativa: hacia un nuevo aprendizaje

A las instituciones educativas de hoy en día se les exige cada vez más que difuminen las antiguas fronteras institucionales entre lo de dentro y lo de fuera. La educación sigue siendo diferente del aprendizaje informal. Ello ocurre gracias al diseño, antes que a una consecuencia fortuita de la experiencia del mundo de la vida. En todo caso, las relaciones entre lo interno y lo externo se están transformando: ya no son siempre tan claramente identificables, a causa de los factores de tiempo, espacio y fronteras institucionales formales. La educación puede producirse en cualquier sitio y a cualquier hora. [Véase newlearningonline.com: Collaborative Education Case Studies.]

Dimensión 1: gestión de la clase

Gran parte del aprendizaje que antes ocurría dentro del aula ahora tiene lugar cada vez más al otro lado de los límites físicos de la clase, y es que el aprendizaje formal ya no tiene que suceder exclusivamente dentro de una clase. Los estudiantes pueden salir de ella para realizar sus trabajos, aunque sigan dentro de la órbita del aprendizaje en clase. Si están trabajando en línea, no hay ninguna necesidad de que estén confinados dentro de las cuatro paredes del aula. Y si están llevando a cabo actividades de aprendizaje que impliquen tareas ligadas a la comunidad, muy bien podrán efectuarse fuera de la escuela. [Véase newlearningonline.com: Virtual High Schools.]

Ante la perspectiva de tener que mezclar lo interno del aprendizaje formal con su exteriorización geográfica, puede que el profesor de la vieja escuela se preocupe por su deber de cuidado y diligencia. ¿Qué travesuras no harán estos alumnos cuando no caigan dentro del alcance de la mirada del profesor? La respuesta, en parte, consiste en que siempre pueden seguir estando bajo un diferente tipo de control, si disponen de un artilugio dotado con GPS, como un teléfono móvil. ¿O a qué se dedicarán en internet? ¿Y qué podrían decir o escribir en público, o a qué peligros se podrían ver expuestos? Parte de la respuesta hay que buscarla en los mecanismos de rastreo de los sitios de internet que han consultado y de lo que han hecho ahí.

Las auditorías de control de la información establecen sistemas de vigilancia electrónica cuyos campos de visión resultan por lo menos tan seguros como las paredes del aula y las vallas que rodean la escuela. Estos nuevos entornos educativos tienen que construirse sobre unas relaciones de confianza sin precedentes. Las viejas burocracias eran intrínsecamente desconfiadas. A pesar de ello, y con toda esa falta de confianza, incluso en los regímenes burocráticos más estrictos, con las normas más rígidas y con los profesores más autoritarios, algunos niños tenían la suficiente iniciativa como para pasar a los demás notas subversivas, soliviantar a toda la clase o fumar en los servicios.

Los profesores, ciertamente, necesitarán registros de auditoría y control para la gestión de la clase en los entornos educativos en los que los alumnos no estén físicamente todos juntos. Sin embargo, tanto si es virtual como física, el aula de hoy en día ha de ser un sitio de colaboración entre los que aprenden. Los alumnos no son solo autónomos y autogestionados: también se pueden ayudar unos a otros. Se puede conseguir un impulso para cada alumno individual, que se derivará, al menos en parte, de las energías colectivas de la interacción entre iguales.

La clave para crear un entorno semejante será el desarrollo de una dinámica de grupo que centre la atención individual y la implicación activa del alumno para

que persista en la tarea por lo menos el tiempo indispensable para que llegue a aprender. En la era de los nuevos medios, James Gee se pregunta por qué sucede que aquellos alumnos que odian la escuela son capaces de estar entre 50 y 100 horas jugando a lo que es, de hecho, un videojuego de una exigencia intelectual elevada. Pueden dedicarse a jugar en solitario, si bien suelen hacerlo con otros, sea físicamente presentes o en línea. Se trata de un espacio en el que los que aprenden gestionan su propio aprendizaje –dentro del entramado de apoyos y de pistas que ofrece el juego y, en el caso de entornos para múltiples jugadores, de las conexiones entre ellos–. Gee analiza las dinámicas de una serie de juegos, desde las más benignas simulaciones de la civilización hasta los videojuegos más agresivos de disparos en primera persona, y llega a la conclusión de que todos comparten un rasgo: la comprensión de la naturaleza del aprendizaje como algo más seductor que la que se da en gran parte de los entornos educativos formales.

En particular, este es el caso hoy en día de los alumnos que están acostumbrados a las maneras más activas de implicación características de los medios actuales –por ejemplo, participando como personaje en un relato, y no como mero espectador de los personajes creados por el autor–. Esta clase de aprendizaje resulta muy activa e intrínsecamente interesante. Incorpora, estimula y transforma la identidad. Los caminos de navegación los crea el jugador hasta el punto de convertirse en administrador y productor, y no solo consumidor. La experiencia es multimodal: exige la manipulación simultánea o alternativa de imágenes, textos, números, iconos, artefactos, espacio y sonido. Este aprendizaje resulta inherentemente crítico, pues el jugador tiene que buscar en cada esquina los engaños y las trampas, e incluso intentar burlar al propio juego rompiendo sus reglas. También se hace por etapas, gracias a las cuales el dominio por niveles implica un ciclo de introducción exigente de nuevas competencias seguida de su aplicación en la práctica para conseguir que terminen siendo automáticas y reflexivas. Se trata de un entorno de aprendizaje que anima a asumir riesgos en un contexto de seguridad, donde las consecuencias del mundo real son reducidas o incluso completamente suprimidas. Es un tipo de aprendizaje que estimula el desarrollo del metaconocimiento, puesto que lo vas dominando más y más a medida que vas descubriendo los principios de su diseño. Y también es social, dado que juegas con y contra otros jugadores, convirtiéndote en parte de una comunidad de jugadores. Gee concluye que la inmensa mayoría de las aulas convencionales no son particularmente buenas en

ninguno de estos movimientos pedagógicos.[3] [Véase newlearningonline. com: Gee on Video Games and Learning.]

Los videojuegos son el material de un aprendizaje sofisticado, es cierto, pero se trata de aprendizaje informal en su máxima expresión. Los diseñadores de videojuegos no son educadores, pero utilizan principios fundamentales del aprendizaje para crear un producto atractivo. Esos principios subyacentes también constituyen el pilar de un aprendizaje eficaz, autodirigido y colaborativo.

Puede que nos encontremos en la actualidad en un punto de inflexión en la educación. Los que aprenden se han acostumbrado tanto a los niveles de implicación intrínsecos a los nuevos medios que la estrategia de asistencia en la gestión del aula parece aburrida e inadecuada, qué duda cabe. Se han acostumbrado tanto a la sociabilidad de los entornos de aprendizaje que el aprendizaje individualizado se presenta como estéril. No se trata de que todo aprendizaje tenga que hacer uso de los nuevos medios o que requiera el nivel de inversión en desarrollo de contenidos que se produce en los videojuegos. El quid es que la educación entrañe el mismo grado de involucración de la identidad del alumno que el que hay en las formas culturales contemporáneas y en los medios, como los videojuegos. La educación tiene que ofrecer al alumno ese mismo alcance en lo relativo al codiseño de conocimiento.

¿Qué rol ha de asumir el profesor en este contexto? Si no es la fuente de contenidos de conocimiento, ni quien impone la disciplina, ni el burócrata…, entonces, ¿cuál es su función? Los profesores son expertos en pedagogía que diseñan entornos en los que los que aprenden pueden asumir una responsabilidad activa respecto de su propio aprendizaje. Construyen entornos sociales dentro de los cuales los alumnos pueden aprender con los otros y de los otros, además del profesor. Pueden motivar a los alumnos, porque el aprendizaje que diseñan engloba experiencias e identidades polifacéticas. Se puede probar que este aprendizaje goza de significación para los alumnos si posee un potencial obvio de aplicación en la vida real. En este contexto, los profesores han de contar con

un conocimiento amplio y profundo, aunque no tienen por qué saberlo todo. De hecho, una gran cantidad de las cosas las pueden aprender con y de los alumnos.

Los profesores son intelectuales. La mercancía que venden no es simplemente el conocimiento, sino el conocimiento del conocimiento y la creación de este. Su trabajo consiste en construir las capacidades de creación de conocimiento de sus alumnos. Estos alumnos tendrán que ser capaces de conectar su aprendizaje en un mundo que habrá cambiado mucho dentro de una década, y no digamos de aquí a cinco u ocho décadas.

Los profesores también son investigadores que aplican y desarrollan de manera reflexiva su «ciencia de la educación» –planificar, ejecutar, medir su eficacia en términos de resultados de aprendizaje en los alumnos, y reelaborar sus prácticas educativas–. También son miembros de una comunidad profesional, de colegas que comparten sus conocimientos y perspectivas profesionales.

En otras palabras, este es el entorno que favorece el aprendizaje colaborativo en muchos niveles, desde el aula hasta las colaboraciones profesionales. La colaboración va más allá del tipo de aprendizaje que fomenta la competencia autónoma, personal o individualizada. Es más que el material que hay en tu cabeza o el conocimiento que puedes recordar. Es la capacidad de hacer y de rehacer el conocimiento de modo colaborativo, con otros profesores y con los alumnos. La competencia colaborativa es la capacidad de contribuir con algo de tu propia experiencia y conocimiento en un contexto de aprendizaje grupal, donde la suma del conocimiento del grupo es mayor que la suma de las partes individuales. Los que aprenden establecen las conexiones «dentro-fuera» entre la educación y el resto de sus vidas, y entre sus vidas y las de los demás. Cada persona que aprende posee un sentido único de su perspectiva y de la contribución que puede hacer en el contexto de aprendizaje. Quien es capaz de aprender en colaboración se siente cómodo con la idea de enseñar en un momento dado y aprender en otro. Comparte su conocimiento y sus perspectivas con los otros. Y también llega a confiar en el conocimiento de los que le rodean. Puede trabajar bien en grupos con experiencias y conocimientos diversos,

negociando de tal manera que esas diferencias se conviertan en una fortaleza y no en un problema. El que aprende es capaz de aportar crítica constructiva y de articular con honestidad su punto de vista sin provocar conflictos. Puede solucionar de forma colectiva problemas que no podrían resolverse a solas. En suma, el aprendizaje en colaboración crea las condiciones para la construcción de conocimiento social. Mucho más que en el material encerrado en tu cerebro, la clave para este tipo de conocimiento radica en las conexiones sociales. El que aprende colaborativamente llega a valorar las experiencias y la pericia de los demás. Se basa en fuentes de conocimiento a las que sabe cómo acceder eficazmente cuando le haga falta.

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

En otros tiempos, el currículo constituía por sí mismo un espacio y un tiempo diferenciados –unos temas, unas asignaturas o un programa de estudios dentro de una institución educativa definida–. En la actualidad, la educación se ha convertido en algo que se produce en el transcurso de toda la vida, y muy pronto será ubicua.

Hablar de educación a lo largo de toda la vida tiene que ver con que la educación ya no se sitúa en un momento específico de tu ciclo vital: ya no tendrás una única oportunidad de aprender. Tampoco las cosas que aprendes en la escuela serán ya suficientes para toda la vida. Las competencias y el conocimiento que adquieras hoy pueden quedarse obsoletos dentro de veinte años, o incluso dentro de cinco. Cada vez más vamos a necesitar volver a formarnos y a aprender a lo largo de nuestra vida. La importancia de las instituciones educativas formales no decaerá dentro de este nuevo entorno de aprendizaje, pero su rol cambiará de manera radical. Ya no serán tan autosuficientes o tan claramente separadas como instituciones. La futura escolarización implicará nuevas localizaciones, nuevas relaciones y nuevas medidas de evaluación. Puede que veamos también el surgimiento de mezclas híbridas de aprendizaje formal e informal. Un ejemplo de ello es el reconocimiento de lo que se ha aprendido previamente, por el cual determinados niveles de experiencia laboral y comunitaria resultan acreditados

como equivalentes a una cualificación formal.

En lo que llamamos nuevo aprendizaje, el aprendizaje formal tiene que estar conectado de manera consciente con su entorno informal. Esto quiere decir que el aprendizaje formal tiene que verse implicado con el mundo de la experiencia del que aprende, y que este tiene que aplicar lo que ha aprendido a ese mundo. Los dominios del aprendizaje informal y del formal han de acoplarse en beneficio de los diversos tipos de aprendizaje y de conocimiento que exige el mundo contemporáneo.

Sin embargo, por mucho que deseemos contextualizar el aprendizaje formal en el entorno más amplio del aprendizaje informal, e incluso integrar a ambos de modo que se complementen, tenemos que seguir manteniendo una distinción clave: el aprendizaje informal ocurre sin un diseño pedagógico consciente, mientras que el aprendizaje formal es aprendizaje mediante diseño.

El aprendizaje mediante diseño se refiere a la premeditación y a la planificación sistemáticas que caracterizan a la educación. Esto incluye movimientos pedagógicos autoconscientes, marcos curriculares y disposiciones organizativas de las instituciones educativas. También se pueden encontrar los diseños educativos en todo tipo de artefactos específicamente educativos, como los planes curriculares, los recursos de aprendizaje, los instrumentos de valoración y los sistemas de aprendizaje en línea.

Así pues, ¿qué hacemos cuando diseñamos, ejecutamos y evaluamos el currículo para el nuevo aprendizaje? Un aspecto definitorio del nuevo aprendizaje puede ser la creación de ecologías de aprendizaje cuidadosamente personalizadas, centradas en el estudiante y sensibles al contexto. En tales entornos cada alumno siente que encaja, porque su experiencia de aprendizaje conecta con sus necesidades e intereses. La singularidad de cada encuentro de aprendizaje estriba en esa mezcla específica de experiencias, identidades y programas que aporta el que aprende al combinado del aprendizaje. Las relaciones entre alumnos y entre

profesor y alumnos son dialógicas y colaborativas. El diseño del currículo y su evaluación no están conformados tanto por los requisitos burocráticos externos como por las vigorosas comunidades horizontales de producción de conocimiento y de revisión por parte de los compañeros.

Un rasgo emergente del panorama educativo contemporáneo es su ubicuidad: educación disponible en cualquier lugar, a cualquier hora, en el preciso instante en que se necesita y en la medida adecuada. Los nuevos medios aportan oportunidades sin precedentes para la educación ubicua. Permiten una mayor accesibilidad para los adultos que probablemente en etapas anteriores vieron que la educación formal era muy costosa para ellos en tiempo o en dinero. Posibilita una puesta en marcha híbrida o mezclada gracias a la cual los estudiantes cambian de un modo a otro según vaya surgiendo la necesidad o se muevan por preferencias.

La respuesta no está necesariamente en los sistemas digitales de gestión del aprendizaje. El medio no es necesariamente el mensaje. De hecho, muchos sistemas de aprendizaje en línea tratan de replicar las relaciones y las prácticas docentes tradicionales: «Aquí está tu tema, lee en línea sobre él, discute sobre él en el dispositivo de chat, luego rellena el test de examen y el ordenador te asignará una puntuación». Pero el aprendizaje en línea no tiene por qué ser así, un mero reflejo de la docencia didáctica y de la pedagogía mimética. Las amplias posibilidades de participación a través de internet se adecuan muy bien a la creación de pedagogías innovadoras y a una implicación más intensa del que aprende. Las ecologías de los medios sociales están construidas sobre unas redes fuertemente colaborativas. La cocreación es clave en el nuevo entorno en línea –potentes comunidades horizontales que no están tan constreñidas por los rangos de autoridad–. La lógica de la construcción compartida de conocimiento es uno de los pilares de la economía del conocimiento.

La transformación que es posible en la educación es tan profunda como la transformación de los sistemas de conocimiento en la sociedad en su conjunto. Los entornos virtuales suelen verse impulsados por energías laterales antes que

verticales. Entrañan más construcción de conocimiento colaborativo que transmisión de conocimiento a partir de fuentes autorizadas. Con frecuencia se habla de colaboración abierta distribuida.[4] Todo ello refleja cambios más profundos en las ecologías del conocimiento que se produce fuera de los límites de la educación. En el nivel de las organizaciones en conjunto, la «organización que aprende» es capaz de crear conocimiento y aprendizaje como parte integrante de sus propios procesos de cambio autogestionado.[5] [Véase newlearningonline.com: The School of the Future.]

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

La organización de la educación hoy en día exige que las comunidades de aprendizaje vayan más allá de una visión uniformemente compartida y se dirijan a una diversidad productiva del tipo que ya hemos descrito en el capítulo 3. Este planteamiento de la gestión aglutina las diferencias en un terreno común negociado de aprendizaje mutuo. Tales organizaciones de aprendizaje no requieren que los nuevos profesores y alumnos encajen dentro de la cultura educativa más allá del compromiso de compartir sus experiencias y aprender los unos de los otros de forma colaborativa. Sus valores organizacionales se basan en el reconocimiento del conocimiento y de las experiencias diversas. Las diferencias en los resultados de los alumnos se miden no de acuerdo con unos estándares fijados, sino a través de la comparabilidad de sus efectos en términos de niveles de acceso a los recursos materiales, participación social y autorrealización. [Véase newlearningonline.com: Reforming Educational Organisation and Leadership.]

Las comunidades de aprendizaje actuales también necesitan verse a sí mismas como organizaciones en las que es crucial gestionar el conocimiento. La gestión del conocimiento añade sistematización y rigor –aprendizaje activo mediante diseño– al conocimiento que hay implícito y que se aprende de manera informal en las organizaciones. Comporta transformar el conocimiento personal en conocimiento común, el conocimiento implícito e individual en comprensión explícita y compartida, y el sentido común cotidiano en diseño sistemático.

[Véase newlearningonline.com: Using Action Research to Improve Education.]

Veamos un claro ejemplo de gestión del conocimiento en acción en el contexto del nuevo aprendizaje. La enseñanza en los tiempos modernos ha sido una profesión centrada en el habla. Al menos ha sido así mientras la arquitectura primaria de información eran las cuatro paredes del aula. Lo que sucede dentro del aula resulta efímero en el sentido de que la palabra hablada desaparece una vez expresada. Salvo por las notas de los alumnos, el aula es un lugar privado, incluso secreto. La puerta está cerrada, no hay gran cosa que compartir desde un punto de vista profesional. Por el contrario, los entornos de aprendizaje en línea y a ritmo personalizado exigen que el profesor documente más y mejor y registre explícitamente los procesos de aprendizaje. Y una vez que lo hace, los puede compartir los esquemas de sus lecciones o sus recursos de aprendizaje con el resto de profesores. Enseñar se convierte en una profesión más colaborativa, y la escuela en una comunidad productora de conocimiento. [Véase newlearningonline.com: The Learning by Design Project.]

Utilizando los nuevos medios digitales, los educadores pueden dejar por escrito sus procesos pedagógicos, compartir sus prácticas eficaces o redactar las metas desarrolladas en equipo para la comunidad de aprendizaje. Los propios estudiantes pueden participar en esta cultura colaborativa de producción de conocimiento publicando digitalmente portafolios con los trabajos que han creado, como una wiki de la clase a la que hayan contribuido con diversos elementos.

El resultado será una mayor transparencia y rendición de cuentas entre quienes comparten la responsabilidad de la educación. La puerta tradicionalmente cerrada del aula ahora está abierta de par en par. Su carácter principalmente oral –y, por tanto, privado y efímero– se ha transformado. Sus acciones de producción de conocimiento y sus procesos de aprendizaje han sido grabados de manera que pueden hacerse visibles públicamente a los demás colegas, a la propia organización educativa, a los padres y a las comunidades. [Véase newlearningonline.com: We Talk about Teaching, Not Trivia.]

En el nivel de organización global de la escuela, se trata de un proyecto de gestión del conocimiento que busca asegurarse de que la colaboración está institucionalizada y de que se lleva a cabo la compartición de conocimientos. Como resultado, las ruedas no se reinventan innecesariamente, y se aprende la lección a partir de los errores. Tampoco hay el peligro de que se pierda el conocimiento de la organización que aprende cuando se marcha una persona clave. Después de todo, el trabajo adicional de documentar el conocimiento organizacional, desde la planificación de las lecciones hasta las políticas de la escuela, tendría que ahorrar trabajo. Esta es la base de las organizaciones que aprenden, donde el conocimiento es mayor que la suma de los conocimientos que pueda haber en los cerebros de cada uno de los individuos que pertenecen a ellas. [Véase newlearningonline.com: The Role of Collegial Support.]

Cuadro resumen

Las comunidades de aprendizaje en acción	Educación burocrática: el pasado moderno	Educación autogestionada: tiempos más recientes	Educación colaborativa: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: gestión de la clase	• Hacia una competencia asistida.	• Hacia una competencia autónoma.	• Hacia una competencia colaborativa.
Dimensión 2: planificación del currículo y evaluación	• Estandarizada.	• Personalizada.	• Polifacética y holística.
Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos	• Gestión de líneas de producción.	• Visión, cultura y «ajuste».	• Fronteras institucionales difuminadas. • La educación despliega sus alas.

Palabras clave

Aprendizaje formal: Aprendizaje deliberado, consciente, sistemático y explícito; el tipo de aprendizaje al que llamamos educación.

Aprendizaje informal: Aprendizaje casual en el mundo de la vida, intrínseco, surgido desde dentro y disponible por todas partes, y fortuito dentro de la experiencia de la vida cotidiana.

Autogestionada: Organización de aprendizaje que descentraliza un determinado grado de autogobierno a favor de los individuos y grupos; entorno en el que los profesores y los alumnos pueden alcanzar una competencia autónoma; o enseñanza basada en un cierto grado de autogestión y aprendizaje basado en la construcción personal de conocimiento.

Burocrática: Organización de aprendizaje que se rige de acuerdo con las normas y se estructura jerárquicamente; entorno en el que los profesores y los alumnos pueden alcanzar una competencia asistida, o enseñanza y aprendizaje que se basan en fuentes de autoridad.

Colaborativa: Organización de aprendizaje que se concibe a sí misma como comunidad que produce conocimiento:

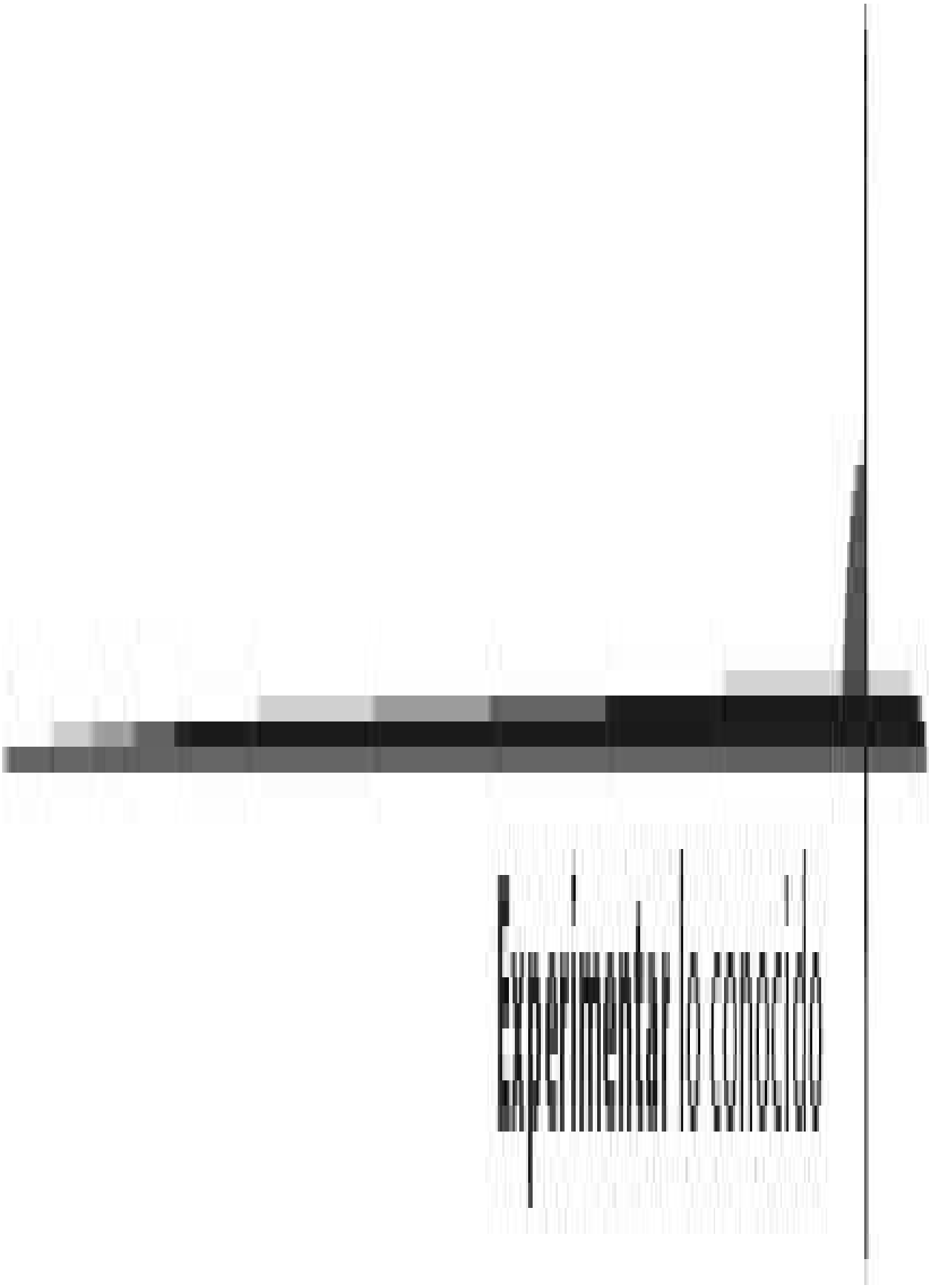
•donde impera la confianza en las capacidades de los profesores para crear diseños de aprendizaje;

•donde se espera de los que aprenden que se impliquen en tareas negociadas de aprendizaje;

•donde profesores y alumnos pueden establecer relaciones sólidas con lo que hay «ahí fuera», que se extienden más allá de las paredes de la institución;

•donde profesores y alumnos pueden alcanzar una competencia colaborativa, aprendizaje que parte de las contribuciones sobre las propias experiencias del mundo de la vida, construcción de conocimiento junto con los compañeros y conexión de nuevos conocimientos con una variedad de aplicaciones en el mundo de la vida.

Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

¿Cómo has aprendido?

•Analiza los aspectos de tu aprendizaje. ¿Qué has aprendido de manera informal y qué de manera formal? ¿Qué tipos de cosas se aprenden en cada dominio? ¿De qué forma están cambiando las fronteras entre los dominios formales e informales del aprendizaje en la sociedad contemporánea? ¿Qué implica todo eso para el aprendizaje formal?

Aprendizaje cotidiano (aprendizaje informal)	Educación: aprendizaje m

• ¿Cómo has aprendido lo siguiente?

–Competencias para colaboración y trabajo en equipo

–Cómo utilizar las nuevas tecnologías

–Cómo «leer» los medios de comunicación

–Liderazgo inclusivo

–Cómo negociar las diferencias: cultura, género, experiencia vital, intereses, tipos de personas

–Inteligencia, destreza, instintos en los que se puede confiar

–Autenticidad, carisma, capacidad de persuasión, credibilidad dentro del círculo social

•¿Cuáles de los puntos anteriores se pueden enseñar en los entornos educativos formales? ¿Cómo puede la educación conectar con la experiencia del mundo de la vida?

•Desde tu propia experiencia personal, ¿en qué consiste una buena docencia? A continuación te presentamos una declaración de principios: revísala, reelabórala y amplíala. Aporta ejemplos a partir de tu propia experiencia de aprendizaje que sirvan para ilustrar la declaración de principios que has acabado construyendo.

La docencia es una profesión que exige tanto un conocimiento de la ciencia del aprendizaje como una empatía y una consideración profundas con los que aprenden y sus aspiraciones. Esto incluye, por ejemplo:

•Profundidad y amplitud en el conocimiento de contenidos

•Diseño premeditado de experiencias de aprendizaje

•Preparación y organización adecuadas del entorno de aprendizaje

•Claridad e inteligibilidad

•Entusiasmo por la temática y por la docencia

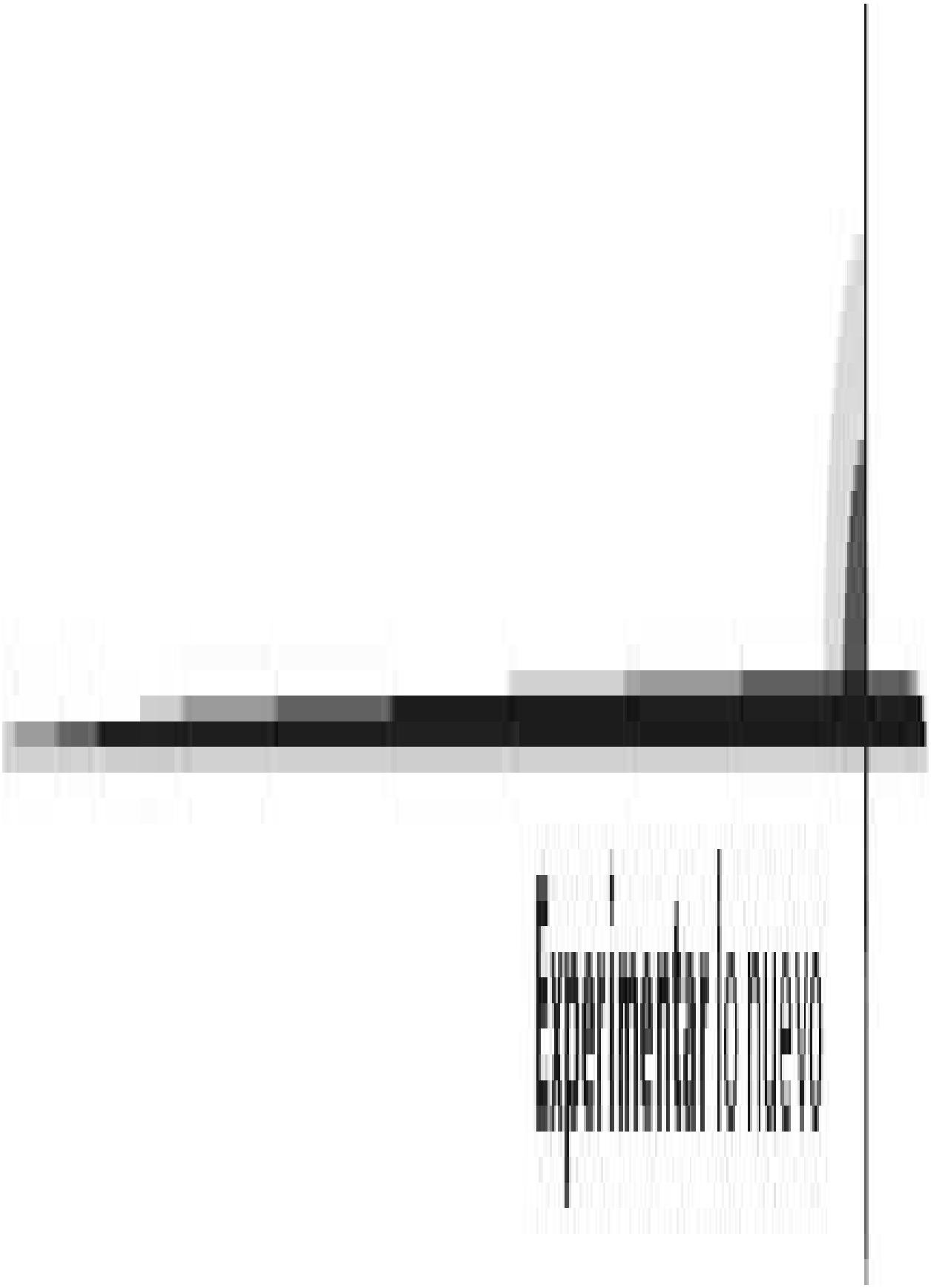
•Capacidad para implicar y para mantener la motivación

•Sensibilidad y preocupación por el nivel de aprendizaje y de progreso de los estudiantes

•Disponibilidad y disposición a ayudar

•Calidad de los procesos de evaluación y de los exámenes

•Imparcialidad en la evaluación de los alumnos y sentido de ecuanimidad



Gestión del aula

•Entrevista a un profesor experimentado sobre la gestión eficaz en el aula. ¿Qué funciona? ¿Qué no? Puedes desarrollar el formato de la entrevista a partir de cuestiones específicas de la siguiente lista:

Entorno

•Clima: tener canciones de clase, juramentos y rutinas inclusivas; tener visibles los nombres, fotos y trabajos de los niños.

•Sentimientos: animar a los alumnos a sentirse como en casa; tener un sentido de pertenencia; sentirse acogidos, seguros y con la sensación de tener un propósito.

• Tiempo muerto: evitar la vergüenza; tratar los problemas ocultos; pedir al que aprende que grabe una explicación en vídeo o por escrito; reflexionar juntos y acordar los pasos que hay que seguir.

•Premios: resaltar todo lo bueno; conceder puntos por la consecución de determinados objetivos y luego recompensar.

•Búsqueda de ayuda: estar tranquilos; celebrar reuniones sobre problemas y soluciones; conocer a las familias de los alumnos.

Organización

•Normas: dejar que los alumnos pongan sus normas y las cumplan; compartir la responsabilidad; establecer mecanismos de ayuda para la solución de problemas interpersonales.

•Expectativas: negociar metas y supervisar su consecución.

•Marcos temporales: planificar el día completo, todas las actividades y los equipamientos necesarios.

•Implicación: estar preparados; asegurarse de que los alumnos también están preparados para realizar sus tareas.

•Colaboración: planificar, planificar y planificar siempre algo más –con los colegas–.

Desempeño

•Documentación: diseñar y generar andamios en las experiencias de aprendizaje.

•Seguimiento: supervisar la implicación y el rendimiento.

•Comunicación: dar explicaciones claras y constantes a los alumnos y a sus familias.

•Flexibilidad: estar preparado para cambiar de rumbo.

•Implicación: sacar partido de las diferentes sensibilidades; permitir las múltiples vías de creación y expresión de significado.

•Conocimiento: deconstruir las cosas; reconstruirlas y aplicarlas; establecer expectativas estimulantes.

•Ten en cuenta las seis cosas ya enumeradas en este capítulo que siempre hará un buen profesor-comunicador. Acompaña a un profesor experimentado durante media jornada de su trabajo en clase. Descubre ejemplos de diferentes estrategias de comunicación. Revisa y reelabora la lista de atributos de un buen profesor-comunicador.

Conceptualizar mediante la denominación

Conceptos de aprendizaje y educación

•Enumera los rasgos del aprendizaje formal e informal (educación).

Conceptualizar mediante de la teoría

El profesor como profesional colaborador

El profesor tiene que verse a sí mismo como un profesional implicado en un proceso continuo de observación, de recopilación de datos y de síntesis para poder codiseñar sus intervenciones de aprendizaje y ajustarlas de manera apropiada. Desarrolla un mapa mental de las funciones y roles del profesor. Entre los roles que incluir en tu mapa mental se pueden mencionar estos:

•colaborador, colega

•diseñador creativo y con objetivos

•planificador y proveedor de pruebas documentales

•observador y actor

•persona autoevaluadora y que realiza la práctica de forma reflexiva

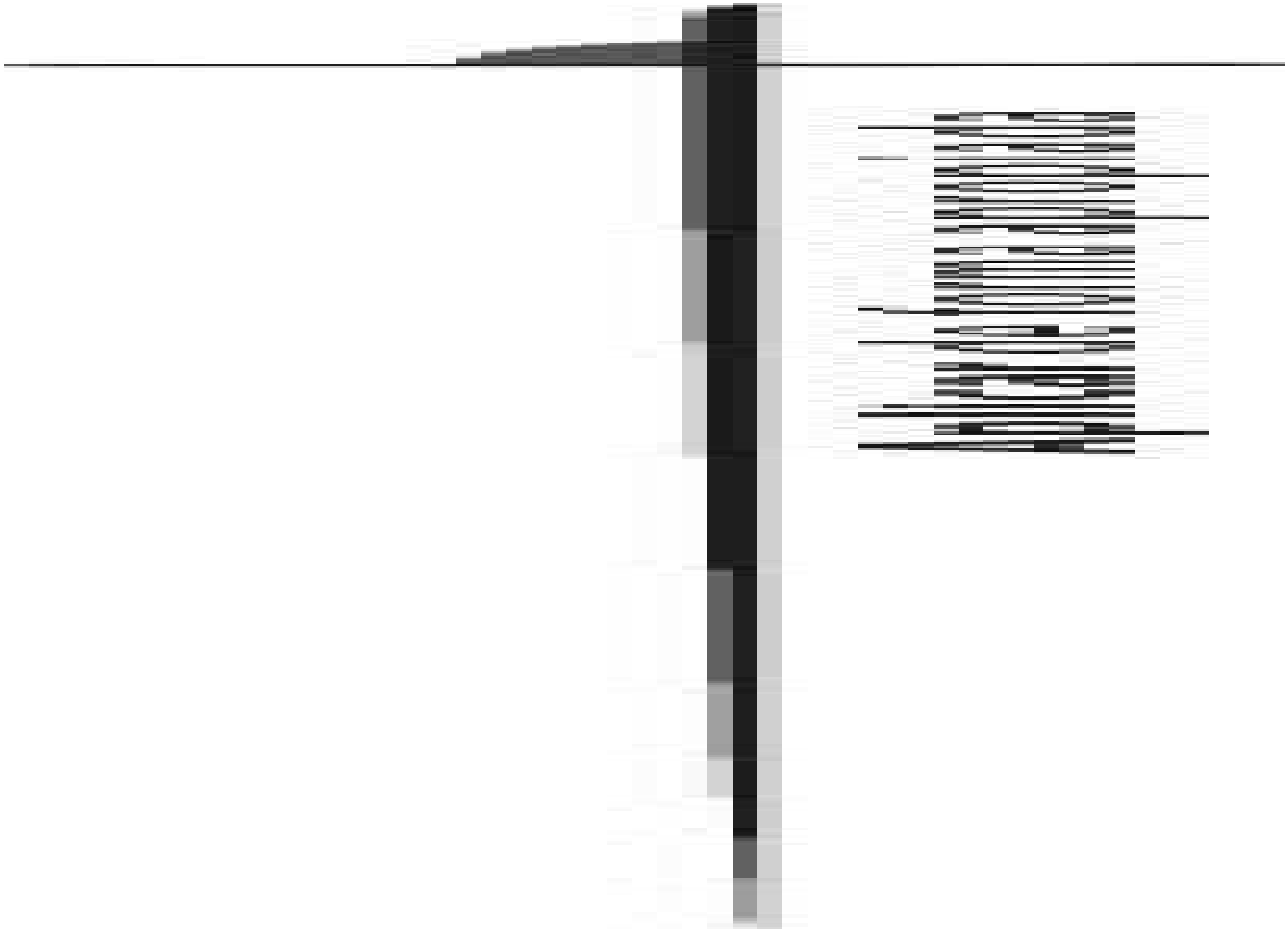
•alguien que aprende de manera participativa y responsable

Algunas preguntas fundamentales sobre la escuela

•Debate acerca de los argumentos de Friedman a favor de los cupones. ¿Estás de acuerdo en que las escuelas tienen que gestionarse más como empresas? ¿Cuáles serían las ventajas y los inconvenientes de ir en esa dirección?

•¿Podrá alguna vez la educación formal enganchar tanto como un videojuego? ¿De qué forma podría y quizás debería la escuela parecerse más a un videojuego, o incluso valerse de las tecnologías de los juegos? ¿Y en qué aspectos sería diferente, o incluso tal vez debería seguir siendo diferente?

•Haz una lista de los retos básicos que divisas en el horizonte en la organización de las escuelas tal y como las hemos conocido en el pasado reciente. ¿Dónde están los puntos de mayor presión? ¿Dónde piensas que es probable que las cosas cambien?



Gestión del aprendizaje del alumno

•Establece una estrategia de desarrollo curricular para una área concreta de trabajo. A continuación tienes algunas de las cuestiones que podrías cubrir:

Fases de la planificacion curricular:

Ninguno de los siguientes estadios constituye un ejercicio solitario –cada uno de ellos exigirá que te comuniques y negocies con los líderes, otros profesores, los alumnos y la comunidad–. Cuanta más implicación y colaboración en equipo haya, más sólida y profunda será la experiencia de aprendizaje.

Fase 1: Ser consciente del contexto y de los retos

•Conoce a tus estudiantes –registros de sus logros anteriores, trabajos, biografías, entrevistas, otros expertos informantes–.

•Conoce las metas y aspiraciones de la comunidad, de la escuela y del currículo.

•Desarrolla confianza en la profundidad de tu experiencia.

Fase 2: Establecer el punto de partida

•Decide qué quieres enseñar y por qué.

•Descubre qué es lo que tus alumnos ya saben.

•Selecciona el contenido.

•Planifica los procesos de conocimiento.

•Desarrolla estructuras de apoyo.

•Decide sobre la modalidad de recursos.

•Identifica las tecnologías de apoyo.

•Planifica cómo negociar la diversidad.

•Planifica la valoración y la evaluación.

Fase 3: Documentar los diseños de aprendizaje

•Define dónde recae el foco de los contenidos y las metas de conocimiento.

•Describe los fines.

•Enlázalos con los estándares.

•Crea un cronograma.

•Diseña experiencias de aprendizaje y procesos de conocimiento.

•Selecciona y ordena los contenidos.

•Selecciona el repertorio pedagógico.

•Describe la implicación que esperas de los alumnos.

•Especifica los resultados de aprendizaje.

•Propón itinerarios de conocimiento.

Fase 4: Ejecutar el plan

•Negocia las dinámicas de aprendizaje con los alumnos.

•Haz un seguimiento de la implicación.

•Modifica el contenido y el proceso cuando proceda.

•Reflexiona sobre el impacto de los diseños de aprendizaje.

•Personaliza la experiencia de aprendizaje para garantizar la inclusión.

•Evalúa la relación entre tu selección de recursos y los resultados y el rendimiento del alumno.

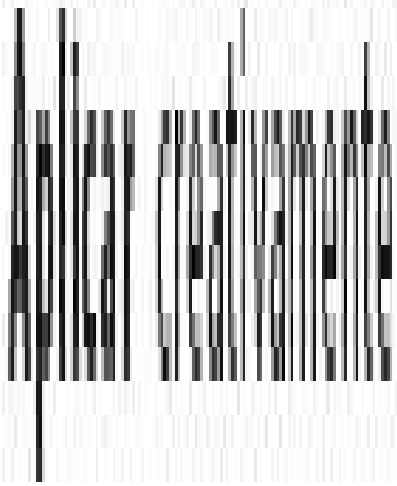
•Modifica los documentos de planificación.

•Desarrolla una estrategia para medir el aprendizaje del alumno. ¿Qué harás en concreto para identificar las evidencias de aprendizaje de cada estudiante y valorar su calidad?

Tecnología en el aprendizaje

•Elabora una tipología de herramientas de aprendizaje en línea que puedan utilizar los alumnos; por ejemplo, un procesador de textos, una hoja de cálculo,

animaciones de flash, vídeos, wikis , portafolios web, simulaciones y bitácoras. Describe las maneras en que se podrían utilizar de forma que sirvan para ilustrar la pedagogía mimética, sintética y reflexiva.


Aplicar tratamento

Una escuela para el futuro

•Consulta varios códigos éticos para educadores y redacta el tuyo propio.

•Crea un documento sobre política de aprendizaje en la escuela que sueñas.

Notas

1. Cope, B.; Kalantzis, M; Luke, A; Morgan, B; McCormack, R; Solomon, N; Slade, S; Veal, N. (1993). The National Framework of Adult Language, Literacy and Numeracy Competence. Melbourne: Australian Committee for Training and Curriculum.

2. Friedman, M. (1975). There's No Such Thing as a Free Lunch. LaSalle, IL: Open Court.

3. Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. Nueva York: Palgrave Macmillan. [Trad. cast.: Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004.]

4. Surowiecki, J. (2004). The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations. Nueva York: Doubleday. [Trad. cast.: Cien mejor que

uno: la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría. Barcelona: Urano, 2005.]

5. Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Nueva York: Doubleday Currency. [Trad. cast.: La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica, 2011.]

Capítulo 10

Medición del aprendizaje

Visión general

En este capítulo se investiga cómo se mide el aprendizaje. Se trata de un asunto que a veces se aborda, según la perspectiva de cada cual, como una cuestión científica, como política o como moda educativa. Empezaremos examinando las primeras formas modernas de medición: los test de inteligencia y de conocimiento, típicos de la era de la pedagogía didáctica. A lo largo del tercer cuarto del siglo XX surge un movimiento a favor de medir estándares que desafía las ideas más antiguas sobre la inteligencia innata y la preponderancia del trabajo memorístico. En ese momento los campos de la evaluación y de la investigación educativa quedaron bien establecidos como aspectos fundamentales de la educación. Mucho más recientemente, los nuevos medios para acceder y crear conocimiento han abierto grandes posibilidades para entornos de aprendizaje de «feedback sinérgico», en donde se ofrece a los que aprenden apoyos para su aprendizaje, y a los profesores información detallada sobre las necesidades y los progresos de sus alumnos.

Valoración, evaluación e investigación educativas

En los debates públicos sobre el futuro de la educación la cuestión de la medición del aprendizaje siempre aparece de forma prominente. ¿Cuánto feedback reciben los estudiantes sobre su aprendizaje y hasta qué punto resulta útil? ¿Cómo saben los padres si a sus hijos les está yendo bien en la escuela? ¿Cómo sabemos si los profesores están enseñando bien? ¿Cómo sabemos si un

planteamiento pedagógico, un desarrollo curricular o un entorno institucional en una comunidad educativa son mejores que cualquier otro, y cómo conseguimos la información que necesitamos para poder elegir entre diversas alternativas? ¿Cómo podemos saber si los recursos que se destinan a la educación están bien invertidos? ¿Se podrían usar mejor? ¿Cómo podemos saber qué es lo que funciona a la hora de producir aprendizaje? ¿Puede la medición de la educación ser una ciencia exacta?

En este capítulo exploraremos tres dimensiones de la medición de la educación:

•Dimensión 1: valoración , o cómo se mide el desempeño del que aprende.

•Dimensión 2: evaluación , o cómo se mide la eficacia de un programa educativo o de un currículo.

•Dimensión 3: investigación , o cómo se mide la eficacia de las intervenciones educativas dentro del contexto de sus entornos comunitarios.

A través de la valoración se investiga acerca de los detalles del aprendizaje del alumno, con los siguientes fines:

•descubrir qué es lo que ya sabe un alumno, de manera que lo que se le enseñe sea apropiado a sus necesidades (valoración diagnóstica);

•aportar feedback sobre la marcha, de manera que tanto profesor como alumno puedan ver qué está aprendiendo el alumno y qué le queda aún por aprender

mientras está aprendiendo (valoración formativa);

•ofrecer informes finales, de modo que el profesor, el alumno y los padres puedan ver cómo ha rendido el alumno en relación con la medición de los resultados de aprendizaje pretendidos (valoración sumativa).

La evaluación hace un análisis algo más completo a fin de descubrir:

•cómo ha funcionado un currículo o programa educativo respecto de sus metas declaradas y, como parte de ello, cómo ha diseñado y ejecutado el profesor el currículo o programa de acuerdo con esas expectativas;

•cuánta eficacia demuestra una escuela, medida en relación con los objetivos educativos que ella misma se haya propuesto, o que hayan sido establecidos por cualquier otro órgano oficial. Y, por supuesto, los resultados de las valoraciones sobre los alumnos constituirán, a menudo, una parte importante del proceso de evaluación.

La investigación lleva a cabo un estudio todavía más completo y más hacia fuera de la escena educativa para adoptar una de dos posturas. Estas posturas poseen metodologías específicas que se consideran científicas a causa de su deliberada objetividad, rigor y aplicación de herramientas y perspectivas múltiples para garantizar su validez. Las dos posturas son:

•observación sistemática de los procesos en acción dentro de una comunidad de aprendizaje, así como de los resultados que producen. Ello podría consistir tanto en una visión holística de una escuela en su conjunto como en un análisis minucioso de un planteamiento pedagógico o de un currículo. Pero,

independientemente de lo concreto que sea el enfoque, la investigación siempre deberá tener en cuenta la dinámica institucional de la comunidad de aprendizaje y el contexto del mundo de la vida de sus alumnos;

•intervención activa, diseño y ejecución de una innovación educativa y, después, medición de su eficacia. Una vez más, al margen de lo específico que sea el enfoque, la investigación siempre habrá de tener en cuenta como punto de referencia la eficacia dentro del contexto de la comunidad de aprendizaje en conjunto, y de esa comunidad de aprendizaje en el entorno social más amplio.

Por supuesto, tanto los resultados de la valoración de los alumnos como los de la evaluación tenderán a aportar pruebas valiosas para la investigación.

En la actualidad, cada profesor ha de tener en cuenta que cada uno de estos tres niveles de medición: valoración, evaluación e investigación, forman parte esencial de sus repertorios profesionales. Estas prácticas de medición hacen que los profesores estén sistemáticamente alertas a las condiciones de su entorno. Aplicando los métodos de la valoración, de la evaluación y de la investigación, los profesores se posicionarán como creadores de conocimiento educativo. Y estas prácticas de la ciencia del aprendizaje se convierten en parte central de su repertorio profesional. En este sentido, hoy en día los profesores también son personas que aprenden, que utilizan los datos que reúnen gracias a la valoración, la evaluación y la investigación para guiar sus decisiones sobre el aprendizaje y la docencia. Pero no siempre ha sido así, o al menos no de una manera tan sistemática. Hasta hace poco, con frecuencia los profesores, en cuanto a la medición, no se preocupaban mucho más que de ejecutar las valoraciones exigidas por los libros de texto, la escuela, el Estado y otros organismos externos de administración de test y pruebas.

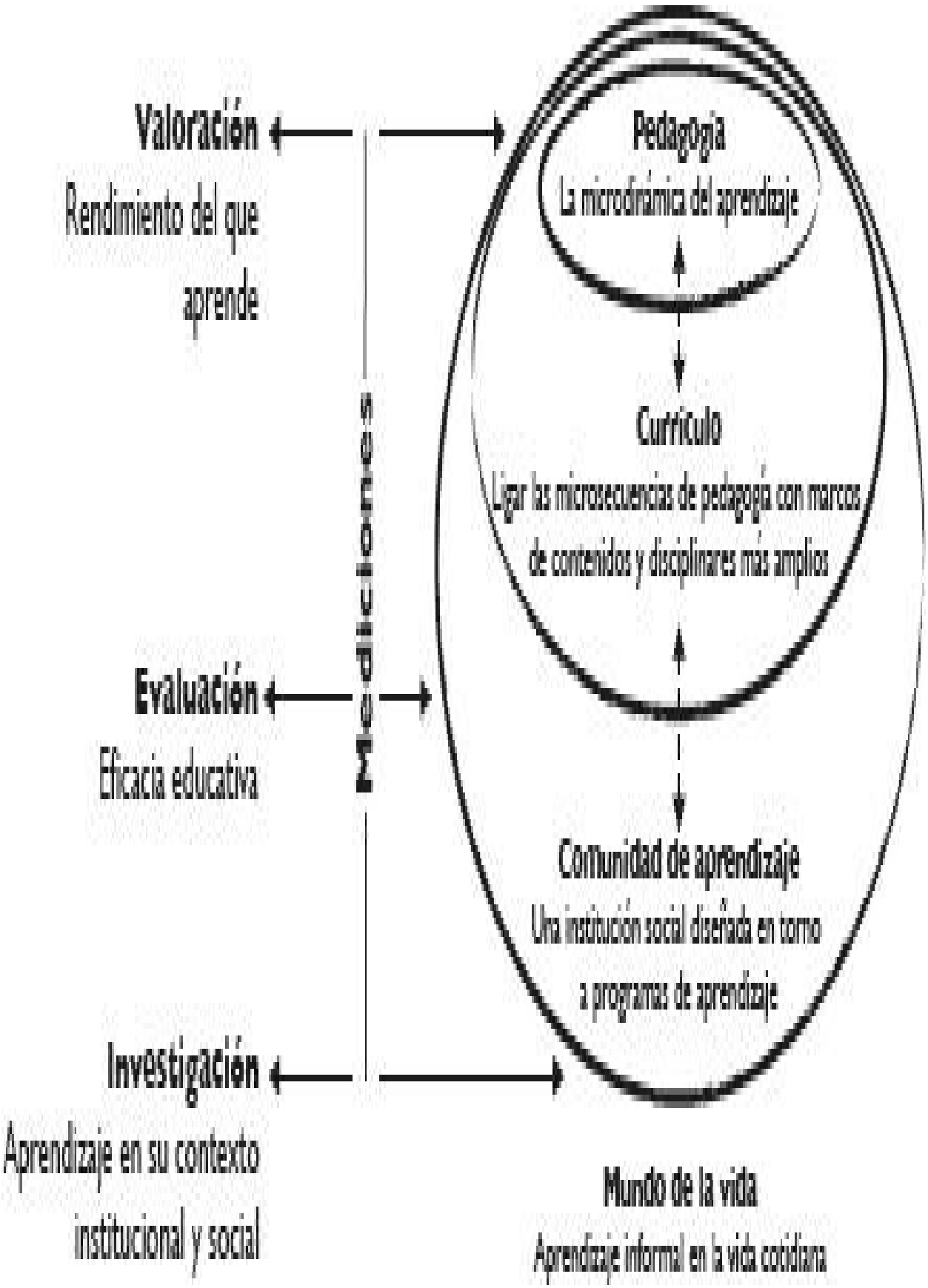

Valoración
Rendimiento del que aprende
Evaluación
Eficacia educativa
Investigación
Aprendizaje en su contexto institucional y social
Mediciones
Pedagogía
La microdinámica del aprendizaje
Currículo
Ligar las microsecuencias de pedagogía con marcos de contenidos y disciplinares más amplios
Comunidad de aprendizaje
Una institución social diseñada en torno a programas de aprendizaje
Mundo de la vida
Aprendizaje informal en la vida cotidiana

Figura 10.1. Mediciones de la educación.

Pruebas de inteligencia y de memoria: el pasado moderno

Dimensión 1: valoración

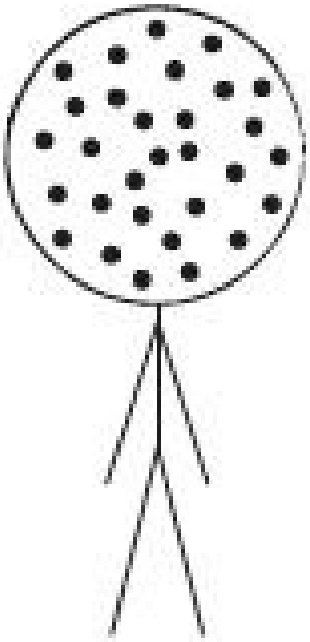
Desde sus inicios en el siglo XIX, los exámenes a los estudiantes han constituido un aspecto importante de la educación moderna, institucionalizada y de masas. Los libros de texto a menudo incluyen exámenes al final de cada tema. Algunas editoriales de libros de texto hasta publican cuadernillos separados de pruebas junto a los manuales. Un profesor perfectamente podría acabar una semana de clases de matemáticas con un examen. O podría hacerles pasar a los estudiantes pruebas o exámenes frecuentes para comprobar que han aprendido la ortografía de las palabras. O los alumnos podrían haber de redactar un párrafo o un ensayo sobre un tema para que el profesor lo califique. Así es como los profesores controlan el aprendizaje de sus estudiantes, además de cómo les aportan feedback sobre lo bien que lo están haciendo.

Luego llegaron las pruebas críticas.[1] Los test de inteligencia o de coeficiente intelectual (CI) se aplicaron para dividir a los alumnos en diferentes grupos, clasificados de acuerdo con una supuesta habilidad natural. Un resultado alto en un test de CI podría significar que te clasificarían en la Clase 3A, donde se te encomendarán unas tareas apropiadas a tu habilidad, así como a tu destino social percibido. Excepto para una utilización especializada en el caso de estudiantes con discapacidades, los test de CI se han visto absolutamente desacreditados, y con ellos la idea de que ciertos individuos pueden no ser capaces de aprender demasiado, por lo que no habría ni que intentarlo, o la idea de que el diferente rendimiento en la escuela tendría que ver con la inteligencia y, por consiguiente, deberíamos resignarnos y asumir que algunos alumnos tendrán un éxito limitado

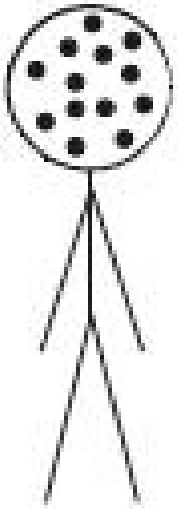
como estudiantes. También se ha descartado casi de manera universal, por perjudicial y peligrosa, la idea de que los grupos rinden de forma diferente de acuerdo con sus capacidades naturales (por ejemplo, raciales, étnicas, de género o de clase social).[2] Se trata de uno de los enormes cambios producidos en la educación desde la era de la enseñanza didáctica, cuando predominaba la noción de inteligencia natural. [Véase newlearningonline.com: Gould on the Mismeasure of Man.] [La falsa medida del hombre. Barcelona: Crítica, 2003.]

El otro tipo básico de propósito para la valoración ha sido medir el conocimiento, como algo que no es lo mismo que la capacidad. Se trata de lo que puedes recordar a la hora de responder a las instrucciones de los exámenes. Al final de un currículo o de un programa de aprendizaje, un examen formal predeterminado desde el exterior servirá para establecer los resultados de tu graduación y las posibilidades de ingresar en estadios superiores de educación.

Valoración de la capacidad

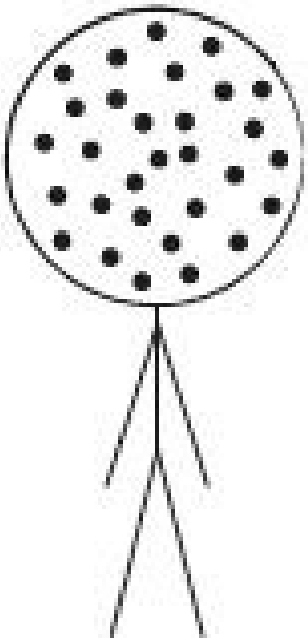


Más inteligente
por naturaleza

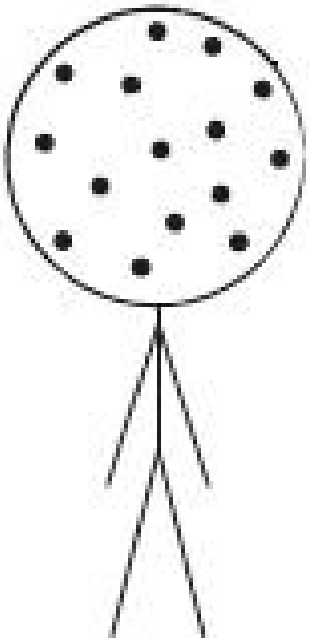


Menos inteligente
por naturaleza

Valoración del conocimiento



Ha aprendido más



Ha aprendido menos

Figura 10.2. Tipos de valoración (1): fines. Comparación entre la idea ampliamente desacreditada de pasar un test de inteligencia natural o de capacidad y la valoración del conocimiento.

En el siglo XX surgieron dos modalidades principales de valoración que siguen vigentes hoy en día: la valoración por respuesta seleccionada y la valoración por respuesta suministrada. La primera ocurre cuando el alumno selecciona la respuesta correcta entre varias alternativas erróneas, y la segunda, cuando el alumno aporta su propia respuesta abierta.

He aquí un ejemplo de pregunta con selección de respuesta: «La Revolución francesa ocurrió en el año a) 1879, b) 1789, c) 1787, d) 1877». Claro está que para cerciorarte, en cuanto que calificador, de que los estudiantes han aprendido concienzudamente la historia de la Revolución francesa, necesitarías hacer algunas preguntas más como esta.

Veamos ahora una pregunta de respuesta abierta: «Reflexiona sobre las causas de la Revolución francesa». En este caso, una única pregunta basta para obtener del alumno una respuesta de tipo ensayo, gracias a la cual demostrará si ha comprendido o no el tema en cuestión.

Ambos tipos de pruebas entraban en lo que tiende a llamarse «pruebas con el libro cerrado». Es decir, el alumno debía contestar, sin la ayuda de ningún tipo de recurso disponible, todo lo que lograse recordar sobre el tema. [Véase newlearningonline.com: Popham on the Types of Test.]

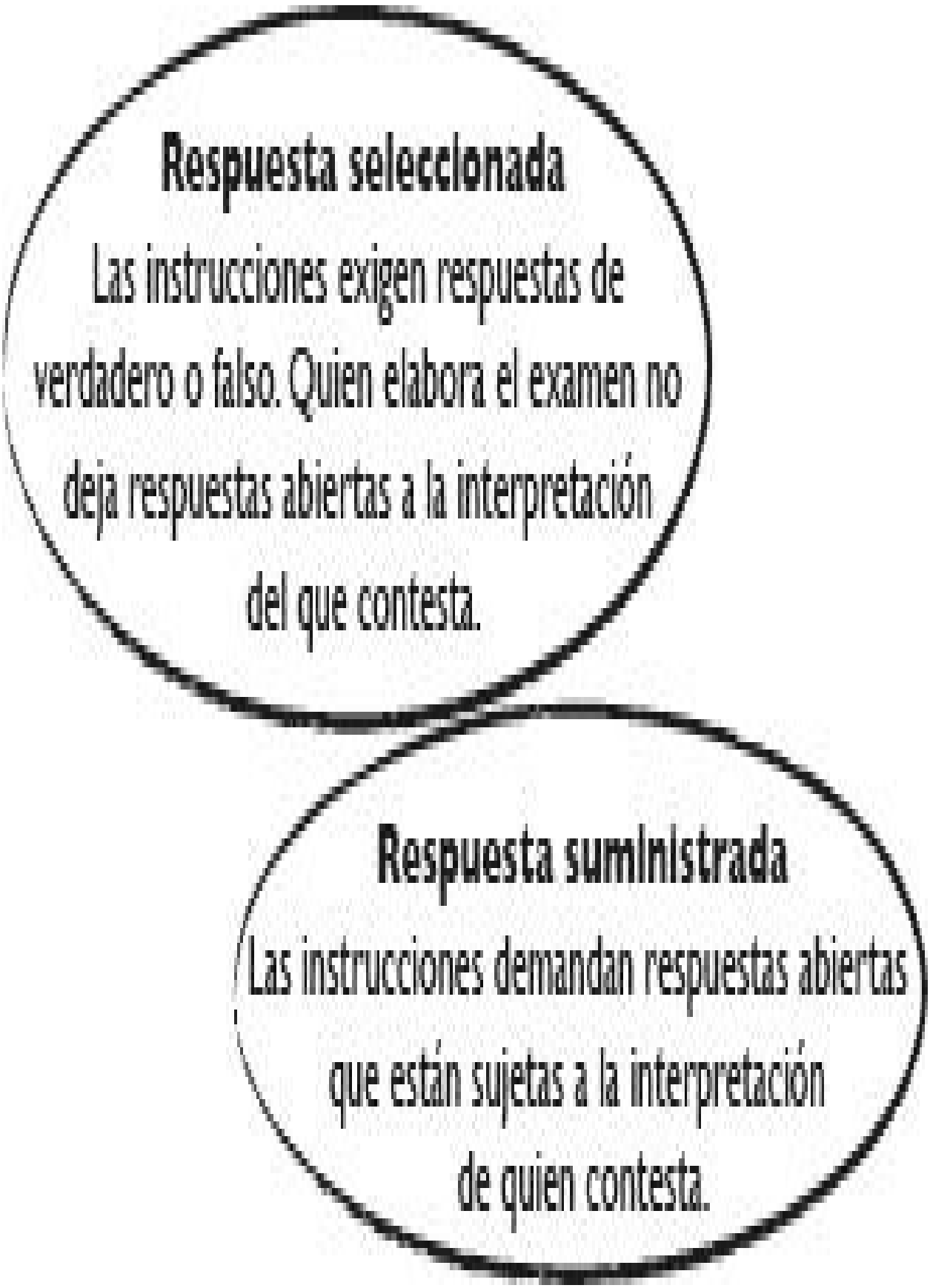

Respuesta seleccionada
Las instrucciones exigen respuestas de verdadero o falso. Quien elabora el examen no deja respuestas abiertas a la interpretación del que contesta.
Respuesta suministrada
Las instrucciones demandan respuestas abiertas que están sujetas a la interpretación de quien contesta.

Figura 10.3. Tipos de valoración (2): instrucciones.

Las valoraciones por selección de respuesta exigen que quien se somete al examen elija de entre las alternativas ofrecidas, incluyéndose, entre otras, opciones de verdadero-falso, alternativas A-B-C-D y palabras que deben relacionarse entre sí. Solo una respuesta es correcta; el resto no solo son incorrectas, sino que están formuladas de una forma que podría llevar a pensar que tal vez son correctas. A estas alternativas se las conoce como distractores.[3] Sería fácil pensar que la Revolución francesa ocurrió en el año 1879, porque aunque hay casi un siglo de distancia en el error, se trata simplemente de un baile de números de la respuesta correcta. O, si sabías que tuvo lugar a finales del siglo XVIII, pero no estabas seguro de la fecha exacta, 1787 se queda a solo dos años de la respuesta correcta. Así es como funcionan los distractores: son respuestas engañosamente cercanas a las exactas, por más que sigan siendo tan erróneas como cualesquiera de las demás del mismo tipo. Sacarás cero puntos incluso aunque te quedes muy cerca de la respuesta correcta.

La gran ventaja de los exámenes de respuesta seleccionada consiste en que ofrecen unas puntuaciones estándares, con un itinerario consistente y simple hacia la interpretación de las respuestas de los alumnos. Si un estudiante acierta 23 respuestas de 25 preguntas de un examen sobre la Revolución francesa, podemos decir que ha acertado en un 92 %. Por su parte, el alumno que solo acierta 15 respuestas saca un 60 %, lo cual es pasable, pero no un resultado brillante. Las valoraciones de selección de respuesta son muy prácticas, porque se pueden estandarizar. Si exactamente el mismo examen se administra al mismo grupo de estudiantes y de la misma forma, y aun así los resultados difieren, entonces los creadores de esos exámenes llegarán a la conclusión de que eso necesariamente nos está diciendo algo acerca de las diferentes capacidades de los estudiantes (test de inteligencia) o de sus conocimientos (exámenes de contenidos curriculares).

Al proceso de comparación entre estudiantes se le llama por referencia a la

norma. Idealmente, un examen dirigido justamente al nivel adecuado desplegará los resultados de los estudiantes claramente a través de una curva de distribución normal, en forma de campana, con unos pocos estudiantes con un rendimiento pobre que obtienen una puntuación muy baja (por ejemplo, entre 30 y 50 puntos), otro grupo pequeño de alto rendimiento que obtiene una calificación muy alta (por ejemplo, entre 80 y 90 puntos), y el grueso de los estudiantes que obtiene una puntuación media (por ejemplo, entre 60 y 70 puntos). De esta forma, la puntuación de cada alumno compara su capacidad o su conocimiento con otros alumnos que se encuentran al mismo nivel y que han completado el mismo currículo.

Las pruebas de selección de respuesta requieren de una forma específica de interpretación de los resultados. No evalúan directamente el conocimiento real de los alumnos sobre la Revolución francesa, o sobre matemáticas o sobre lo que sea. Estas son ideas elaboradas, polifacéticas, enraizadas en prácticas disciplinares globales, o en maneras de ver y de pensar sobre el mundo. Y esto es lo que en realidad queremos medir: el conocimiento histórico y matemático. A la hora de obtener una idea aproximada de las capacidades complejas de los estudiantes para pensar o sobre su dominio de un corpus básico de conocimientos, las valoraciones mediante respuestas seleccionadas plantean preguntas que solo tocan puntos aislados de conocimiento dentro de lo que sabe el estudiante, y cada uno de estos puntos de conocimiento tiene que conllevar una respuesta claramente correcta o incorrecta. La puntuación resultante constituye la base para una deducción sobre el nivel de conocimiento del estudiante.

Sin embargo, estas deducciones pueden presentar puntos débiles. Analicemos el ejemplo de un problema de matemáticas de respuesta múltiple para el cual la respuesta correcta es la c) 42, y no la a) 40, la b) 402 o la d) 4,2. Un alumno puede haber seleccionado la respuesta correcta, pero utilizando un método y una forma de pensar muy defectuosos para llegar a ese resultado. Puede que otro alumno haya elegido la opción d) 4,2: aunque se trate de una respuesta incorrecta debida a que se le ha colado un pequeño error de cálculo en sus cuentas, probablemente haya entendido plenamente el concepto matemático. Solo podrías descubrir todo esto observando directamente las operaciones del estudiante y sus

explicaciones al respecto. No obstante, un examen de respuestas seleccionadas solo puede producir una inferencia sobre lo que el estudiante ha aprendido a partir de respuestas abiertamente verdaderas o falsas: una deducción muy atrevida.

En las pruebas de respuestas seleccionadas también resulta difícil plantear cuestiones que exijan una comprensión y una interpretación más profundas. En una prueba de comprensión lectora es posible dar una respuesta correcta a una pregunta del tipo: «¿En qué día de la semana tuvo lugar el suceso? a) Jueves, b) Miércoles, etc.». Pero no se puede exigir una respuesta correcta a la pregunta: «¿Piensas que el protagonista demostró a) Heroísmo, b) Cobardía, c) Oportunismo, d) Pragmatismo?», dado que la pregunta está abierta a la interpretación subjetiva del lector. De hecho, se trata de una pregunta importante que se ha de plantear desde el punto de vista de la comprensión literaria, y ciertamente más importante que esa otra cuestión prosaica y probablemente irrelevante acerca del día de la semana. Y, aun así, ese «¿En qué día…?» es el tipo de pregunta que acabará apareciendo en el examen, porque da pie a una respuesta que se puede calificar como correcta o incorrecta. El problema estriba en que este tipo de pregunta resulta totalmente periférica respecto de la tarea intelectual de establecer relaciones con la lectura de un texto literario. Y es tan periférica que seguramente el estudiante ya habrá olvidado ese detalle para cuando finalice la lectura, y tendrá que volver atrás para rebuscar en el texto palabras aisladas –esto es, los días de la semana–.

En los exámenes en que se debe seleccionar respuestas solo se puede preguntar sobre hechos, normas y definiciones que se puedan aislar como átomos separados de conocimiento y correctos de forma clara y tajante. Dejan fuera otros aspectos del conocimiento y, a menudo, los más importantes. También son como una especie de juego o de puzle, y bastante peculiar, por cierto. Los exámenes de respuestas seleccionadas resultan absolutamente diferentes de lo que es la exploración histórica real, la comprensión y el cálculo matemático real, o la lectura real de la literatura y la interpretación de sus significados más profundos. Aquí tenemos una fórmula para jugar a ese juego o para resolver el puzle: primero se eliminan las opciones que se sabe que son falsas; luego, cuando se ha llegado hasta las dos últimas alternativas, se intenta descubrir la

trampa cuidadosamente oculta en cualquiera de esas dos últimas opciones. O si no se dispone de una pista, simplemente se adivina, porque así al menos se tendrá una oportunidad de acertar con la respuesta correcta, y si se logra, se obtendrá la misma nota en esa respuesta que quien la haya respondido correctamente porque se la sabía.[4] [Véase newlearningonline.com: Davidson, A Short History of Standardised Tests.]

En la actualidad, los exámenes de respuesta seleccionada siguen bien vigentes. Por razones buenas y malas a la vez, desde más o menos la última década del siglo XX nos hemos obsesionado con medir la educación. Entre las razones positivas está el hecho de que así podemos tener mejor información sobre los alumnos, de manera que les podamos enseñar mejor. Y entre las negativas están las amenazas implícitas y a menudo no tan implícitas a los profesores y a las escuelas que no rindan de acuerdo con estas mediciones numéricas tan directas. Si las puntuaciones de los exámenes son bajas, tendrá que ser porque los profesores son malos o porque las escuelas no están sacándole un buen valor al dinero público invertido.

También existe una razón práctica tras la popularidad que conservan las pruebas de respuesta seleccionada: son baratas de aplicar en un formato estandarizado y de producción en masa. Con la calificación por medio de ordenador –marcas de lápiz sobre el formulario en papel o respuestas directas a las preguntas en un ordenador o en una tableta–, una gran cantidad de estudiantes pueden hacer estos exámenes, y las puntuaciones se añaden automáticamente. Eso sí, las empresas que administran estas pruebas cobran una fortuna por su trabajo, a pesar de que todo se reduce a pasar el mismo examen a millares de estudiantes sin la enorme cantidad de horas que harían falta para la corrección y calificación por parte de humanos. [Véase newlearningonline. com: Garrison on the Origins of Standardised Testing.]

Por muy populares que sigan siendo hoy en día, las pruebas de selección de respuesta pueden tener el efecto de estrechar nuestros horizontes intelectuales. Fueron inventadas en un mundo en el que la cadena de producción se dividía en

pasos pequeños. Y dan por supuesto que podemos hacer lo mismo con el conocimiento. Sin embargo, el mundo es ahora un mundo en donde la información y las ideas están unidas y los temas más importantes de investigación resultan controvertidos, sin respuestas nítidamente verdaderas o falsas (el medioambiente, la diversidad, el cambio social y todo lo demás). [Véase newlearningonline.com: Kortez on What Educational Testing Tells Us.]

En comparación con las valoraciones basadas en la selección de respuesta, las valoraciones mediante respuestas que suministran los alumnos permiten respuestas completas y sofisticadas. Pero exigen una enorme cantidad de esfuerzo humano para ofrecer las calificaciones, y las puntuaciones están sujetas a variaciones que dependen de las diferentes interpretaciones de los calificadores. Esto se podría atenuar elaborando rúbricas o categorías claras con criterios específicos de éxito y niveles de desempeño para cada criterio. Para garantizar la ecuanimidad, un rasgo tan esencial en las pruebas críticas, se requiere un sistema de moderación, en que se utilicen múltiples marcadores para garantizar la fiabilidad «intercalificadores». Por ejemplo, otro calificador o un supercalificador reúne una muestra de exámenes y los puntúa de nuevo para comprobar si las puntuaciones del primer calificador se deberían reajustar porque en general hayan sido muy duras o muy blandas en su valoración global.

Las valoraciones mediante respuestas suministradas pueden ser con referencia a la norma (asignando puntuaciones que clasifican a los estudiantes comparándolos entre sí) o con referencia a criterios (por ejemplo, para poder decir si un estudiante «ha logrado progresar» en una determinada competencia). La referencia a la norma compara a los estudiantes respecto de las diferencias en su desempeño. La referencia a criterios podría aportar el resultado ideal de que cada estudiante en el grupo «ha conseguido progresar» o, por el contrario, debería seguir dedicándose a un apartado concreto hasta que lo domine.

Tanto las valoraciones mediante respuestas seleccionadas como las valoraciones mediante respuestas suministradas también pueden ser autorreferenciadas, es decir, pueden registrar el progreso de un alumno a lo largo de una serie de

exámenes comparables y a lo largo de un periodo de tiempo.

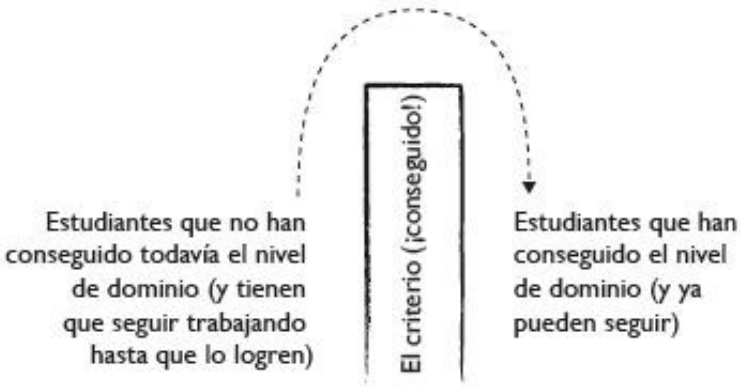
A pesar de las diferencias entre la valoración mediante respuestas seleccionadas y la valoración basada en respuestas abiertas, en el marco de referencia de la pedagogía didáctica ambos tipos de valoración lo que en realidad miden es la memoria. No examinan directamente la capacidad de un estudiante para ver el mundo e interactuar con él de la manera como lo hacen un historiador o un matemático, lo cual entraña acceder y acumular unos recursos cognitivos que se han de descubrir. Por el contrario, lo que comprueban es lo que el estudiante recuerda. Ello podría ser la memoria a corto plazo, en el caso de la pregunta de comprensión de la lectura sobre el jueves –un plazo tan corto, de hecho, que al final del texto te habrás olvidado de que esto se mencionó en el primer párrafo, de manera que cuando llegues a la pregunta tendrás que volver hacia atrás para buscar el día de la semana–. O podría tratarse de la memoria a más largo plazo, con la esperanza de que logres recordar que la fecha relevante fue el año 1789, de modo que puedas aparecer como competente en historia cuando, en el examen con el libro cerrado de final de curso para la asignatura de Historia Moderna, redactes tu texto de contestación a la pregunta abierta sobre las causas y efectos de la Revolución francesa. Cuánto tiempo pervivirá realmente esa memoria conduce a bromear sobre cuánto y cómo empollar para el examen y sobre el material que podremos olvidar al día siguiente, o sobre las trivialidades que sorprendentemente has logrado recordar durante tantos años después, independientemente de su irrelevancia práctica. Los exámenes que se centran en la memoria fuera de contexto resultan de un valor dudoso para el aprendizaje y para los que aprenden.

Hoy en día muchas valoraciones siguen estando dentro de este marco de referencia de la dependencia respecto de la memoria. Y ello dejando de lado el hecho de que en la actualidad el conocimiento práctico consiste en cosas que buscas, fuentes en las que puedes confiar y expertos especialistas de los que dependes, porque no puedes esperar saber de todo lo que resulte relevante para tu vida y tu trabajo. El conocimiento es lo que eres capaz de hacer, antes que lo que eres capaz de recordar. Ambas cosas están ligadas de forma muy potente, por supuesto. Pero hoy en día hay una gran cantidad de cosas que podemos descubrir a medida que vamos necesitando conocer algo según navegamos por la

red o utilizamos las aplicaciones disponibles en nuestros teléfonos móviles –sería una pérdida de tiempo tratar de guardar en nuestra memoria muchas de las cosas que solíamos aprender así–. Es lo mismo que pasa en los actuales lugares de trabajo –dada la complejidad del conocimiento y su naturaleza cambiante, para conseguir terminar una tarea dependemos del conocimiento y la experiencia de los demás miembros del equipo o de la organización en su conjunto, de manera que la inteligencia de nuestro grupo de trabajo surge de nuestras interacciones de colaboración–. Las ideas sobre del planteamiento sociocognitivo del aprendizaje que describíamos en el capítulo 6 resultan más relevantes que nunca: las competencias de búsqueda de conocimiento según lo necesitemos, de colaboración, de resumen y de discernimiento de patrones mientras navegamos a través de grandes corpus de conocimientos.

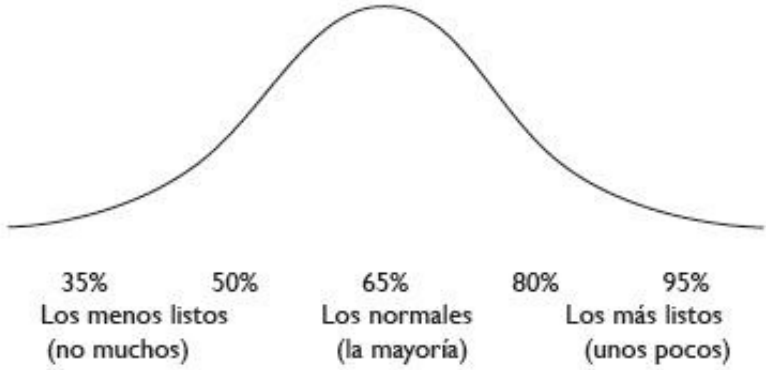
(a) **Con referencia a criterios**

se pretende comprobar que todos los alumnos han cumplido un criterio de aprendizaje



(b) **Con referencia a la norma**

el fin es que se puedan establecer comparaciones entre los estudiantes



(c) **Autorreferencia**

se hace el seguimiento del progreso del alumno a lo largo del tiempo

Figura 10.4. Tipos de valoración (3): mediciones. ¿Comparar qué con qué?

Figura 10.5. Memorizar hasta que duela.

Dimensión 2: evaluación

En los primeros tiempos modernos no había demasiada actividad de evaluación educativa. A las escuelas se las veía como sitios intrínsecamente autoritarios donde tenías que aprender fielmente lo que se te enseñaba. Las calificaciones de los exámenes hablaban por sí mismas, y esos resultados eran un reflejo más de los alumnos que de los profesores y de la escuela. Cada pocos años podía aparecer por la escuela un inspector. Sus intereses eran sobre todo del tipo elemental de gestión: orden, respeto de la jerarquía, cumplimiento de las ordenanzas y uso de los libros de texto adecuados. Una vez que la escolarización se hizo obligatoria en la mayoría de los países del mundo, entre el siglo XIX y el XX, los inspectores escolares se dedicaron a comprobar si la escuela mantenía unos registros apropiados de asistencia a clase, iba detrás de los que faltaban a clase y denunciaba a sus padres. También comprobaban si los edificios eran seguros y estaban bien conservados. Podían incluso entrar en las clases para verificar la documentación de los profesores.

Dimensión 3: investigación

Tampoco hubo mucha investigación educativa antes de la segunda mitad del siglo XX. John Dewey en Estados Unidos y Maria Montessori en Italia fueron un ejemplo de investigadores pioneros en educación. Su plan era experimentar con alternativas a la pedagogía didáctica de la época, más que utilizar la investigación para analizar sus efectos y mejorar su eficacia. Ambos creían que había que encontrar otras rutas hacia el éxito para quienes fracasaban en la educación tradicional. Las pruebas de inteligencia también se desarrollaron como parte de los primeros programas de investigación del nuevo campo de la

psicología, bajo el liderazgo de figuras como Thorndike, Yerkes y Goddard, sobre quienes ya hemos hablado en el capítulo 6. Ellos también querían entender y hacer explícitos los factores que contribuían al éxito o al fracaso en la educación. Su obra sirvió de soporte al punto de vista predominante de que eran las capacidades de los alumnos, y no la calidad de las escuelas, las que determinaban los resultados de aprendizaje.

Medición por estándares: tiempos más recientes

Dimensión 1: valoración

A raíz del cambio de paradigma en la educación desde la pedagogía didáctica a la auténtica, tiene lugar un gran cambio en la medición del aprendizaje. Un aspecto de esta transformación es el abandono de las pruebas de inteligencia y de las de memoria sobre contenidos factuales del currículo a favor de la valoración de acuerdo con los estándares. Este cambio ocurre en el último cuarto del siglo XX, y ya para la segunda década del siglo XXI los estándares constituyen la base casi universal de la medición educativa.[5] Con esto no se pretende afirmar que no detectemos todavía una gran parte de medición educativa muy similar a las viejas pruebas memorísticas, o que ya no tengamos por delante un largo camino que recorrer y que nos lleve a un lugar nuevo al que llamaremos feedback sinérgico. Pero sí que queremos decir que aunque muchas pruebas se parezcan en gran medida a las de siempre, el cambio de paradigma es un cambio considerable.

Supongamos que estamos enseñando Geografía de cuarto curso de acuerdo con el planteamiento centrado en contenidos de la enseñanza didáctica y la medición educativa. El Ministerio de Educación tiene un plan de estudios que prescribe «los ríos» como tema para el segundo semestre de este año. Así pues, cuando llega la hora el profesor pide a sus alumnos que abran sus libros de texto de geografía por el tema 6, «Nuestros ríos». Leen el capítulo, responden un

cuestionario al final y luego, justo antes del examen de Geografía de fin de curso, memorizan la lista de ríos y su orden espacial a lo largo de la costa del país. Para ello rellenan un cuadernillo de examen donde una de las preguntas consiste en acertar qué río hay entre el río B y el río D. Se aportan cuatro soluciones alternativas: los ríos A, C, E y X. Por supuesto, si te sabes la geografía, la respuesta correcta será el río C.

Y ahora vamos a impartir Geografía según un planteamiento basado en estándares. Entre los estándares para cuarto curso se incluye que el alumno «es capaz de entender y aplicar los conceptos de accidente geográfico relativos a los recursos hídricos». El profesor pide a los alumnos que busquen información sobre los sistemas fluviales; que definan sistema fluvial; que dibujen un mapa del sistema fluvial del país, y que redacten un proyecto sobre un sistema fluvial concreto, que incluya sus retos fundamentales, como serían el acceso a los recursos hídricos y la polución. Después el profesor califica a los alumnos sobre la calidad de sus proyectos –cómo han recopilado los datos, aplicado los conceptos geográficos y reflexionado sobre las cuestiones más candentes en torno a los sistemas fluviales–. Si tienen que pasar un examen al final, este se centrará en la solución de problemas y en la clarificación de conceptos más que en el recuerdo de los datos.[6] [Véase newlearningonline.com: Darling-Hammond et al. on Authentic Assessment.]

	Planteamiento de contenidos de la pedago
Expectativas de los sistemas	El programa de la asignatura aporta un list
Recursos curriculares	Libros de texto que siguen los programas t
Rol del profesor	El profesor dirige a la clase a través del lib

Rol del que aprende	El alumno memoriza el contenido del libro
Valoración	El que aprende demuestra su recuerdo de l

Puedes valorar la consecución de los estándares por los métodos tradicionales del «libro cerrado», aunque los tipos de preguntas que habrás de incluir serán totalmente diferentes. Sin embargo, la «valoración con el libro abierto» y el portafolio también se adecua muy bien a los planteamientos basados en estándares. En las valoraciones mediante observación se mira, se escucha y se hacen preguntas estratégicas a los alumnos mientras trabajan. Se incluyen listas de comprobación y preguntas a medida que los estudiantes van leyendo en voz alta.[7] [Véase newlearningonline.com: Clay on Observation Surveys.]

El cambio en las suposiciones que subyacen a las finalidades de las pruebas es enorme, incluso aunque resulte fácil cuestionarse lo apropiado de las valoraciones en sí mismas. Uno de los intentos mejor conocidos y más controvertidos de reforma educativa en los primeros años del siglo XXI fue la ley de 2001 «Que ningún niño se quede rezagado» de los Estados Unidos. Ideas muy similares han tenido lugar en muchos otros países, de forma que vale la pena analizar esta legislación como un estudio de caso sobre la valoración basada en estándares en la práctica. Las ideas que hay detrás de la ley se atribuyen al entonces presidente republicano, George W. Bush. Sin embargo, en su diseño se vio involucrado al mismo nivel el veterano y estimado senador demócrata Edward Kennedy, hermano del presidente John F. Kennedy. [Véase newlearningonline.com: McGuinn on the Origins of No Child Left Behind.]

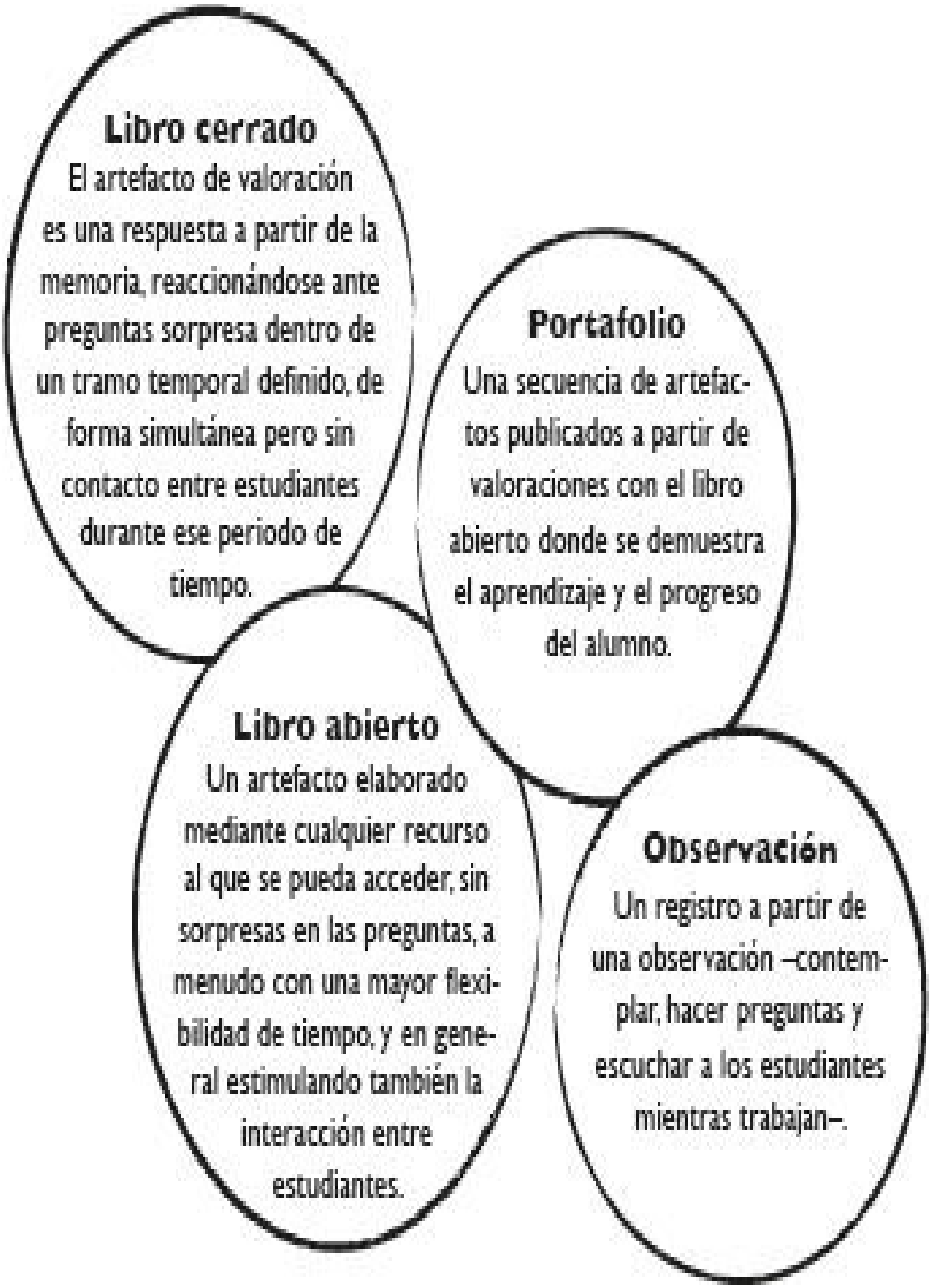

Libro cerrado
El artefacto de valoración es una respuesta a partir de la memoria, reaccionándose ante preguntas sorpresa dentro de un tramo temporal definido, de forma simultánea pero sin contacto entre estudiantes durante ese periodo de tiempo.
Portafolio
Una secuencia de artefactos publicados a partir de valoraciones con el libro abierto donde se demuestra el aprendizaje y el progreso del alumno.
Libro abierto
Un artefacto elaborado mediante cualquier recurso al que se pueda acceder, sin sorpresas en las preguntas, a menudo con una mayor flexibilidad de tiempo, y en general estimulando también la interacción entre estudiantes.
Observación
Un registro a partir de una observación –contemplar, hacer preguntas y escuchar a los estudiantes mientras trabajan–.

Figura 10.6. Tipos de valoración (4): artefactos.

Los críticos de esta ley afirman que ha desembocado en un sistema educativo dominado por los exámenes y las pruebas. Escuelas y profesores son medidos de acuerdo con los resultados de los exámenes de final de curso, sobre cuya base serán premiados con una mejor financiación, en caso de éxito, o castigados con el cierre en el caso de las escuelas que hayan fracasado. Tienen que llegar a los estándares comparativos de «promedio anual de progreso» y demostrar que cada año obtienen unos resultados mejores para sus alumnos en los exámenes. La presión que se produce con ello significa que los profesores se sienten compelidos a enseñar para superar el examen, restringiendo el currículo exactamente a las cosas que se miden con los exámenes, como matemáticas y lectura, en detrimento de otras áreas, como las artes o la escritura (y la escritura es más difícil de valorar que la lectura, porque hay que puntuarla a mano). También comporta que las escuelas tienden a centrarse menos en los alumnos que presenten mayores posibilidades de mejora, al punto de que pudieran superar el listón de entrada de las puntuaciones, para poner el foco en los alumnos a los que se pueda empujar para que logren pasar la línea de entrada en el momento de enfrentarse a los exámenes. Además, en las comunidades pobres las escuelas luchan por progresar cometiendo el menor número posible de errores por su parte y por la del profesorado, a causa de la persistente relación que se detecta entre los resultados que hay entre la pobreza y las puntuaciones más bajas. En efecto, se suele culpar a la escuela, y a menudo el resultado final es que la cierran o la convierten en una escuela subvencionada o semiprivatizada.

Incluso aunque la mayor parte de las veces parezca que esta ley nos haya arrastrado de vuelta a un pasado de pruebas draconianas y de premios y castigos conductuales, está edificada sobre una suposición básica que ya desvela su mismo título: que cada niño puede aprender, que cada niño puede progresar. Si nos tomamos su retórica al pie de la letra, no acepta que todos los estudiantes se distribuyan a todo lo largo de una curva de campana con referencia a la norma centrada en la habilidad natural o en las diferencias irreductibles en la inteligencia entre los individuos y los grupos sociales. Cada niño puede, y en

justicia debería, alcanzar un estándar con referencia a criterios. Esta es la razón por la que los defensores (en la actualidad muy pocos) de las pruebas de inteligencia se oponen a esta ley.[8]

Una de las críticas principales a las políticas del estilo de «Que ningún niño se quede rezagado» consiste en que a fin de cuentas centran su atención en una preponderancia de lo puramente gerencial en la educación. Es decir, los recursos y la energía se dirigen por encima de todo al éxito en las pruebas prescritas. Y ello se hace a costa de otro tipo de valoración diagnóstica más eficaz a la hora de determinar con la mayor exactitud las necesidades de los alumnos, y de una valoración formativa continua y provechosa para los alumnos.

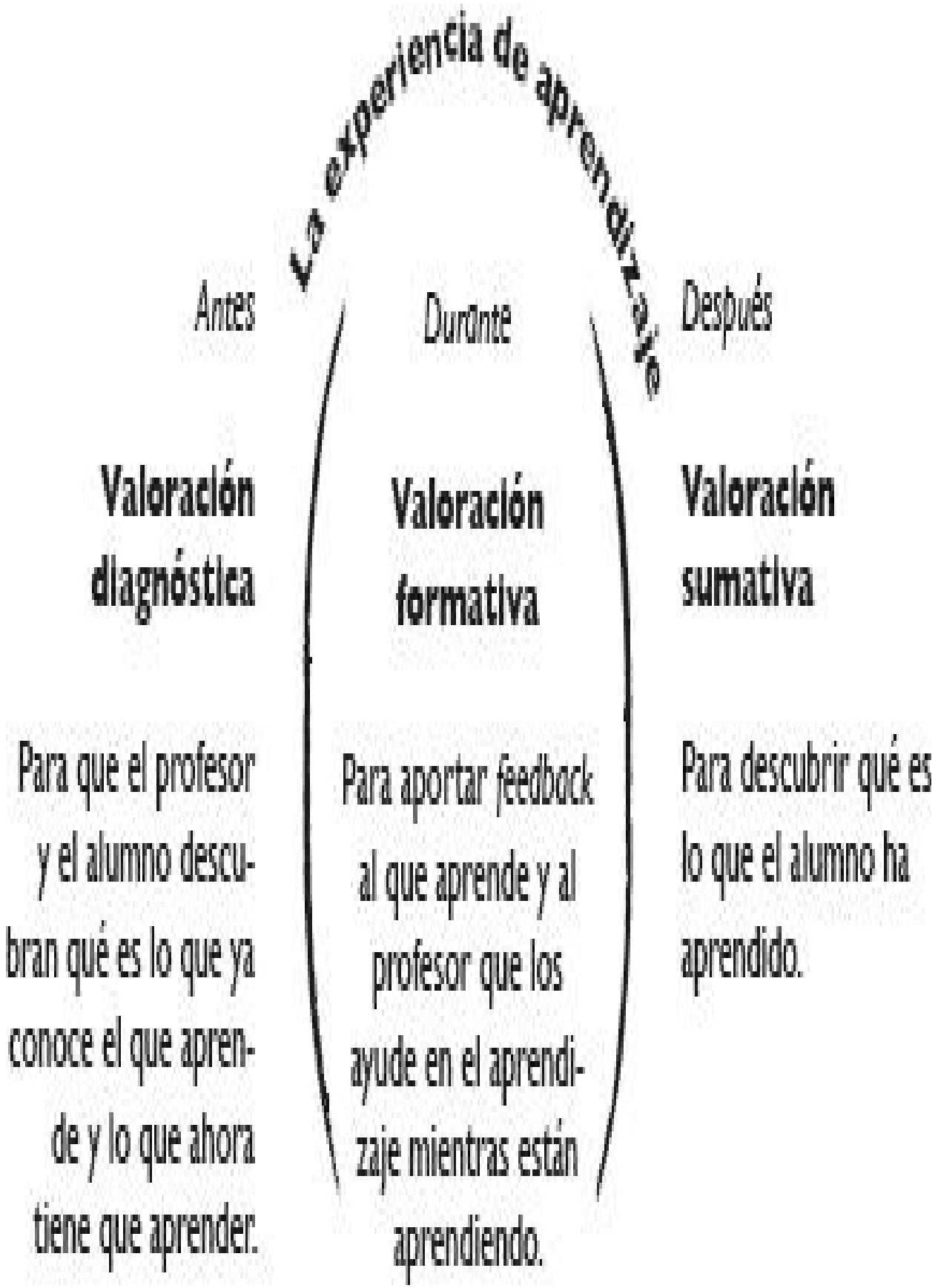

La experiencia de aprendizaje
Antes
Durante
Después
Valoración diagnóstica
Para que el profesor y el alumno descubran qué es lo que ya conoce el que aprende y lo que ahora tiene que aprender.
Valoración formativa
Para aportar feedback al que aprende y al profesor que los ayude en el aprendizaje mientras están aprendiendo.
Valoración sumativa
Para descubrir qué es lo que el alumno ha aprendido.

Figura 10.7. Tipos de valoración (4): cadencia temporal.

Finalmente, estos tipos de valoración establecen una clara delimitación de las valoraciones «reales» prescritas como un dominio de expertos que diseñan y califican las pruebas, y para tratar los resultados aplican métodos estadísticos que resultan inaccesibles y en gran medida incomprensibles para los profesores. Las empresas dedicadas a este tipo de pruebas ganan una fortuna con el suministro de estos servicios a los sistemas educativos. Y ello ocurre a menudo dejando de lado otras maneras muy potentes y útiles de valoración, como las valoraciones de los propios profesores basadas en su juicio profesional. También se abandonan otras perspectivas de valoración muy válidas, como las autovaloraciones o las de valoración por parte de los compañeros, los padres y los amigos clave. Todas ellas podrían aportar un feedback valioso, que además resultaría más oportuno, por darse en el momento en que se necesita, e incluso datos útiles para la medición.

Entonces, ¿cómo distinguir una prueba buena de una mala, independientemente del tipo de prueba de que se trate? El campo de la valoración educativa identifica dos estándares para determinar la eficacia de una valoración:

•Validez: si una valoración resulta relevante en relación con lo que se supone que han tenido que aprender los estudiantes y si, en consecuencia, constituye una medición correcta de su aprendizaje. Por ejemplo, ¿representa esa prueba una medición válida del contenido de una parte del currículo tal y como fue abordado en la práctica en clase? Un examen sobre los ríos no debería incluir preguntas sobre las montañas si estas no resultan relevantes para la comprensión de los ríos. Ni debería relegar ninguna área que sea importante para la comprensión de los ríos identificada y enseñada dentro del currículo. ¿Y no podría pasar –peliaguda pregunta sobre la validez– que una prueba encaminada a comprobar la «inteligencia» o incluso las competencias disciplinares esté en realidad comprobando las competencias de alfabetización aprendidas o los supuestos culturales que subyacen?

Creador profesional de pruebas
Valoraciones formales, sumativas, sobre todo para sistemas de rendición de cuentas.
Profesor
Incluyendo juicio profesional, valoraciones formativas y valoraciones sumativas diseñadas por el profesor.
Autovaloración y valoración entre compañeros, padres y amigos críticos
Para descubrir qué es lo que el alumno ha aprendido.

Figura 10.8. Tipos de valoración (5): perspectiva.

•Fiabilidad: si la prueba (el examen sobre ríos) produce de manera consistente los mismos resultados, como el mismo examen hecho en dos momentos diferentes o dos versiones ligeramente diferentes del mismo examen sobre el mismo tema que ha sido objeto de enseñanza. Por supuesto, costaría asegurar la fiabilidad de una prueba si diera la casualidad de que los estudiantes aprendieran alguna cosa gracias a haber hecho el primer examen, o si se dan diferencias sutiles entre las dos versiones del examen y entre lo que se enseñó a los estudiantes. Otro ejemplo: un examen de respuesta suministrada o abierta resultará más fiable cuando a los diferentes calificadores se les proporcionen rúbricas o categorías claras para la puntuación directamente ligadas a lo que se ha enseñado, lo cual ayudará a generar unas puntuaciones más consistentes entre los diversos calificadores. [Véase newlearningonline.com : Stevens on Rubrics .]

Dimensión 2: evaluación

La evaluación es un proceso que se aplica para juzgar el mérito de un proceso o intervención educativa. Entre los ejemplos de evaluaciones se podría incluir una evaluación del programa actual de Historia en octavo curso con el fin de identificar áreas de mejora en el diseño curricular, una evaluación de la eficacia de un único profesor, una evaluación de los resultados de un programa desarrollo profesional para profesores, una evaluación de los resultados de los exámenes en relación con la asignación de recursos financieros y de profesores, o una evaluación de las relaciones de la escuela con la comunidad. Las evaluaciones pueden tener lugar durante las fases de planificación de un programa (por ejemplo, evaluación de necesidades), durante la ejecución de un programa para aportar feedback con vistas a sugerir ajustes o al final de un programa para decidir si se continúa por el mismo camino o si hay que cambiar de rumbo. Las evaluaciones creíbles tienen que tener en cuenta y estar enraizadas en complejas ecologías sociales marcadas por las instituciones humanas y sus respectivas

prácticas culturales.

La lógica de la evaluación implica:

•Fines: ¿Qué se va a evaluar y por qué? ¿Quiénes son los grupos de interés y cuáles son sus intereses respectivos en la evaluación (por ejemplo, autoridades institucionalmente establecidas, como agencias externas de financiación; personas que se responsabilizan de la ejecución del programa; los beneficiarios previstos del programa, o personas que sistemáticamente resultan apartadas o excluidas del programa)? ¿Cuáles son los estándares apropiados para enjuiciar?

•Medios: ¿Cómo se va a desarrollar la evaluación? ¿Qué tipos de datos, tanto los obtenidos como los generados, podrían ser adecuados para una evaluación válida y fiable? Las evidencias encontradas pueden consistir en el examen de los planes y de la documentación acumulada, la observación y la asistencia a las reuniones regulares. Entre los datos generados se pueden incluir entrevistas, grupos focales, encuestas o valoraciones formales. Todos estos datos se pueden analizar aplicando métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos. Los roles y las perspectivas de la evaluación pueden ser internos o externos en relación con el programa, o bien una combinación de ambas, y pueden ser una autoevaluación, una evaluación por parte de los grupos de interés implicados, una evaluación de expertos independientes, o varias de estas opciones.

•Juicio: ¿Qué significa la evaluación? ¿Resulta culturalmente relevante, y, de ser así, para quién? Las evaluaciones exigen un tipo particular de razonamiento, que ligue el contexto (culturas humanas e instruccionales) y la finalidad (plan de evaluación) con los medios (acopio de pruebas relevantes), para poder llegar a un juicio que tendrá consecuencias prácticas para la vida en curso de un programa o de una intervención. ¿Deberá proseguir el programa? Si es así, ¿qué recomendaciones de mejora podría aportar la evaluación? Las mediciones del valor de un juicio de evaluación consistirán en saber si sus recomendaciones son útiles en relación con su contexto cultural y la finalidad original, si los métodos

de evaluación aportan una base equilibrada y correcta para el juicio y si las recomendaciones son factibles o culturalmente relevantes.

Sin embargo, bastante en la línea de la pedagogía auténtica, independientemente de lo completo que sea el proceso y de lo precisa que resulte respecto de una situación educativa, la evaluación garantiza las transformaciones educativas exigidas en estos tiempos de cambio disruptivo. El punto de referencia podría no ser otro que el sistema educativo tal y como se presenta en la actualidad, y cómo proveerlo mejor –cómo obtener mejores puntuaciones en las pruebas, por ejemplo, cuando todo el sistema de valoración es defectuoso, o cómo conseguir unos objetivos de gestión impuestos desde el exterior cuando son anacrónicos o sirven a unos intereses restringidos–. También puede dejarse de lado el decisivo análisis contextual de cómo satisfacer las necesidades de la vida cotidiana de los estudiantes en lo que atañe a seguridad, dignidad, compromiso y expresión personal dentro y más allá de un ecosistema de aprendizaje. Por supuesto, las evaluaciones pueden jugar un papel importante en un proceso de cambio del sistema, de forma progresiva o de manera importante –aunque a menudo no lo logran–. De hecho, se pueden usar para reforzar las normas del sistema incluso aunque estas necesiten cambiar, cuando, por ejemplo, las cuestiones más relevantes para dicho cambio se dejan deliberadamente fuera de los términos de referencia para la evaluación. [Véase newlearningonline.com: Schwandt on Defining Evaluation.]

Dimensión 3: investigación

La investigación posee un marco de referencia mayor que la evaluación. Si el foco de la evaluación se sitúa en la utilidad pragmática –descubrir hasta qué punto han funcionado bien los programas educativos de acuerdo con sus propios términos, y aún más, para mejorarlos–, la investigación se plantea el desarrollo de un conocimiento sistemático y riguroso sobre el aprendizaje en su contexto institucional y social. Por supuesto, se dan múltiples y estrechas conexiones entre la investigación, la evaluación y la valoración. La investigación puede producir cambio institucional, pero este solo será un efecto indirecto del

conocimiento que crea, antes que la finalidad primordial de la actuación. Las preguntas de investigación pueden suscitarse a raíz de evaluaciones y valoraciones, o gracias al uso de datos procedentes de la evaluación y de la valoración. En las evaluaciones también se pueden usar metodologías de investigación cuidadosamente diseñadas como parte de su labor para encontrar y analizar evidencias. Asimismo, la investigación puede utilizar las valoraciones hechas a los estudiantes como parte de su estrategia.

La investigación adopta dos formas principales, que han surgido a lo largo del siglo XX:

•Investigación cuantitativa: la «regla de oro» de la investigación cuantitativa se llama experimentación controlada aleatoria y está considerada como la más científica. Implica un grupo de «tratamiento» al que se le administra una «dosis» de una intervención específica. A un grupo de «control» que consta de personas del mismo tipo no se le practica esa intervención, y podrán seguir llevando sus vidas como de costumbre; por ejemplo, un programa tradicional equivalente. Una norma clave de este planteamiento de la investigación cuantitativa consiste en que el número de sujetos de la investigación debe ser lo suficientemente grande como para resultar estadísticamente significativo. Una segunda norma es evitar sesgos, para lo cual los sujetos (sean profesores o estudiantes individuales) deben ser seleccionados de forma aleatoria aplicando una especie de «lotería» para establecer quién se incluye en el grupo de control y quién en la intervención. Finalmente, de acuerdo con una tercera norma, para evitar la «contaminación» ambos grupos habrán de permanecer separados durante la investigación; por ejemplo, de forma que el grupo de control no reciba ninguna de las aportaciones de la intervención ni se vea sometido a su influencia. [Véase newlearningonline.com: In Defence of Quantitative Research.]

•Investigación cualitativa: trabaja con grupos más pequeños, o incluso con casos individuales, y se explora una cuestión desde todas las perspectivas posibles. Entre los métodos de la investigación cualitativa se incluye la investigación de estudios de casos, que trata de corroborar las diferentes perspectivas respecto de

un caso; la investigación de caso único, que indaga en profundidad sobre un alumno o a una clase; la investigación etnográfica, que construye una descripción detallada de la dinámica humana de una comunidad de aprendizaje, y el relato, gracias al cual las dinámicas de esta son presentadas con una gran riqueza narrativa. Entre las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa se incluyen las entrevistas, los grupos focales y la observación in situ . [Véase newlearningonline.com : Stake, in Defense of Qualitative Research .]

Como la investigación se va aplicando cada vez más para profundizar y ampliar nuestros conocimientos sobre la educación, los partidarios de cada planteamiento en este debate han entrado en la «guerra de los métodos». Los promotores de la investigación cuantitativa afirman que sus métodos constituyen la única vía hacia una «ciencia» verdadera, y utilizan la palabra ciencia en el sentido más restringido de todos los posibles. Creen que los métodos cualitativos están demasiado expuestos a planificaciones ideológicas subjetivas como para producir resultados fiables. Afirman que las muestras de la investigación cualitativa son demasiado pequeñas y dependientes del contexto como para ser capaces de producir un conocimiento que resulte generalizable de manera provechosa a otros entornos.

En el lado opuesto, los valedores de los planteamientos cualitativos critican a los investigadores cuantitativos por preguntar cuestiones demasiado puntuales que a menudo hacen más bien poco por cambiar los paradigmas educativos («¿funciona esto, o no funciona?», en vez de «¿cómo podríamos reelaborar nuestras ideas acerca de lo que debería funcionar?»). También sostienen que la investigación cuantitativa puede demostrar resultados, pero no explicar las dinámicas específicas que los producen. Los métodos cuantitativos también resultan costosos y lentos y no son fácilmente utilizables en la práctica por los profesores. Se espera que estos confíen en investigadores académicos expertos que aplican metodologías estadísticas impenetrables.

De vez en cuando se declara una tregua en estas guerras metodológicas. Es cuando los intermediarios en el debate abogan por métodos mixtos, donde las

perspectivas complementarias tanto cualitativas como cuantitativas se combinan para una cuestión específica.[9]

Feedback sinérgico: hacia un nuevo aprendizaje

Las formas del aprendizaje están cambiando. En esta obra hemos utilizado términos como educación transformadora, inclusiva, reflexiva y colaborativa para expresar las dimensiones del cambio educativo contemporáneo o nuevo aprendizaje. También está cambiando la valoración, la evaluación y la investigación educativas. Una vez más, nos gustaría capturar el espíritu de ese cambio por medio de una palabra, y la que hemos elegido esta vez es sinergía. [Véase newlearningonline.com: Synergistic Feedback Case Studies.]

Valoración, evaluación e investigación tienen que ver con el acopio de información correcta y con el desarrollo de un conocimiento calculado en profundidad sobre los que aprenden y sobre las condiciones en que aprenden. Tradicionalmente, estos procesos eran lineales: ofrecían a los profesores y a los alumnos información de final de curso sobre sus progresos, o a las administraciones públicas información de final de año natural sobre la eficacia con que se había usado el dinero de los contribuyentes. Con ellos no se proporcionaba demasiado feedback detallado y constructivo en el momento preciso en que más se necesitaba: durante el propio proceso de aprendizaje y de implementación del programa. Si hay una característica predominante de los sistemas de gestión de información y de conocimiento que aspiramos a conseguir para un nuevo aprendizaje, sería que tales sistemas han de ser ante todo útiles y sensibles. Deberían ofrecer en tiempo real información a alumnos, profesores y administradores de manera que se pudiera mejorar de forma continuada. Los sistemas de feedback sinérgico aportan una gran cantidad de información rápida, correcta y útil.

Programa para el nuevo aprendizaje y la valoración: siete principios
Aprendizaje ubicuo
En cualquier lugar y en cualquier momento
Aprendizaje diferenciado
Cada uno según sus intereses y necesidades
Feedback recursivo
Valoración formativa
Metacognición
Pensar sobre el pensar
Significado multimodal
Texto, imagen, sonido, datos
Inteligencia colaborativa
Conocimiento que puedes adquirir y usar
Construcción activa de conocimiento
Diseño de significados

Figura 10.9. Un programa para el nuevo aprendizaje y la valoración.

Dimensión 1: valoración

Para explicar qué queremos decir con la valoración sinérgica, pondremos un ejemplo que es en parte real y en parte ficción. La parte real consiste en que la estudiante de octavo curso a la que vamos a seguir, Sofía, es un retrato robot compuesto a partir de estudiantes reales con los que hemos trabajado durante nuestros proyectos de investigación y desarrollo.[10] La parte de ficción consiste en que la mayoría de las veces las escuelas de hoy en día no son fundamentalmente como la de este ejemplo, aunque pronto podrían llegar a serlo. Ahora mismo, en algunos sentidos, algunas ya lo son. Analizaremos la valoración sinérgica explorando los que consideramos sus siete principios clave.

Principio 1: aprendizaje ubicuo

Recordemos las fotografías de la escuela rural del capítulo 2. El profesor está sentado en su pequeña tarima al frente de la clase; todos los niños están sentados en pupitres dispuestos de manera que la línea de sus miradas vaya dirigida al profesor. En cierto momento, los estudiantes dirigen en silencio su atención al libro de texto y luego toman notas, pero centrando todo el tiempo sus mentes en recordar cosas de cara al examen que llegará. En otro momento, el profesor habla a la clase y los alumnos, sumisos, levantan la mano para poder responder a las preguntas que formula, de uno en uno. Las estructuras del discurso y los flujos de conocimiento son verticales: atención del estudiante -> libro de texto; preguntas del profesor -> respuestas de los alumnos; atención del estudiante -> cuaderno; tarea puesta por el profesor -> trabajo entregado para que el profesor lo califique; contenido del libro de texto -> memorización del alumno para el examen. Se trata del arquetipo de escuela de la pedagogía didáctica. En la

escuela se está valorando continuamente, de una u otra forma, desde la respuesta de verdadero-falso a la pregunta del profesor hasta la puntuación que se obtiene en el examen. Esta aula constituye en sí misma un sistema de comunicación, una arquitectura de conocimiento. Para poder funcionar requiere que la clase esté constreñida en el tiempo y en el espacio. En la dimensión espacial, tenemos las cuatro paredes del aula, que siempre parecen abarcar aproximadamente un espacio del mismo tamaño, ni demasiado grande ni demasiado amplio para una cantidad óptima de alumnos: menos de diez estudiantes, y la habitación parecerá vacía; más de cuarenta alumnos, y parecerá demasiado abarrotada. En la dimensión temporal, los conocimientos del currículo se ven confinados a unas celdillas en el calendario semanal, bajo variadas denominaciones, como «Ciencias Sociales: de 8.40 a 9.20 h» o «Matemáticas: de 9.20 a 10.00 h». Estas celdas dividen y ordenan el programa de aprendizaje, semana a semana, capítulo a capítulo, examen a examen. [Véase newlearningonline.com: Another Brick in the Wall.]

Todo es muy diferente en el caso de Sofía, quien utiliza un entorno de aprendizaje ubicuo llamado Scholar.[11] En ese entorno, ella y sus compañeros de octavo están trabajando en una serie de proyectos –uno de Matemáticas sobre uso e interpretación de estadísticas,[12] uno de Ciencias sobre argumentos a favor y en contra de la tesis de que el cambio climático es un problema grave creado por el hombre (redactados conjuntamente con Maxim, otro alumno de su clase),[13] y otro de Lengua Inglesa donde se explora la narrativa, llamado «Cuéntame un cuento»–.[14] Diversos grupos de alumnos y otros de forma individual trabajan sobre cuestiones diferentes al mismo tiempo, lo cual resulta fácil de compaginar para Sofía, ya que sus profesores de Matemáticas, de Ciencias y de Lengua Inglesa han elaborado planes para cada una de las tareas. Todo se encuentra disponible dentro de la sección «Elementos de aprendizaje» del entorno en línea, que son secuencias pedagógicas que los profesores han elaborado y han subido a la plataforma en línea. Los contenidos de Matemáticas, de Ciencias o de Lengua Inglesa que se han de aprender pueden ser más o menos familiares, pero todo lo demás que está teniendo lugar en esta clase es distinto del discurso y de las relaciones de conocimiento tradicionales del aprendizaje en el aula descrita antes.

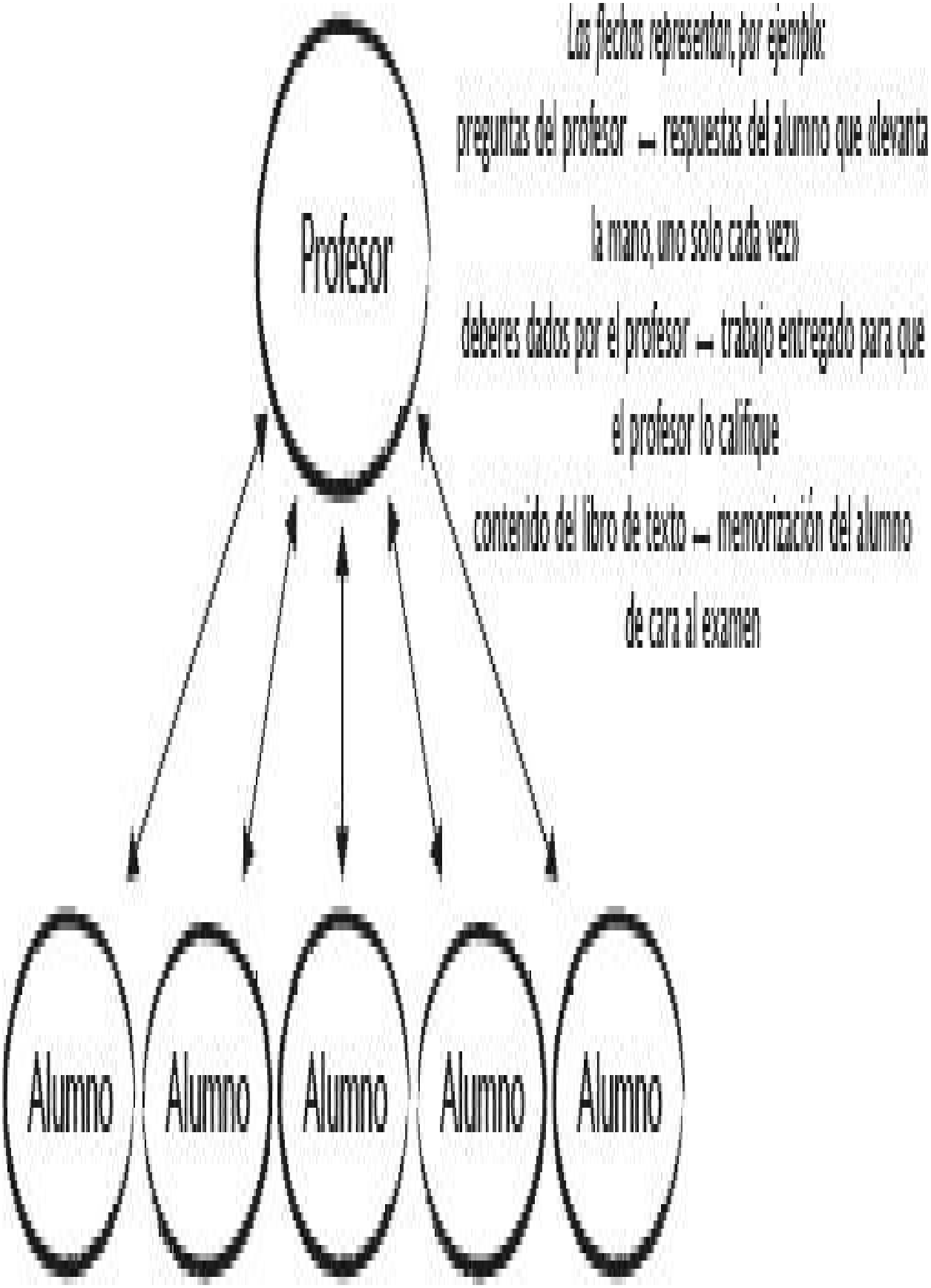

Las flechas representan, por ejemplo:
preguntas del profesor → respuestas del alumno que «levanta la mano, uno solo cada vez»
deberes dados por el profesor → trabajo entregado para que el profesor lo califique
contenido del libro de texto → memorización del alumno de cara al examen
Profesor
Alumno
Alumno
Alumno
Alumno
Alumno

Figura 10.10. Patrones de discurso y flujos de conocimiento primarios en una pedagogía didáctica.

Vamos a dedicar algún tiempo a Sofía mientras trabaja en sus argumentos acerca del cambio climático para descubrir cuáles son esas diferencias. Está trabajando con una tableta, y otros estudiantes lo hacen con un portátil, pero eso es lo de menos, porque Scholar es una aplicación en la «nube» habilitada para la red e independiente de los dispositivos.[15] De hecho, Sofía y Maxim pueden trabajar en este espacio, en cualquier proyecto, a cualquier hora y a su propio ritmo –no solo en el aula, sino también en casa o en la biblioteca de la escuela o incluso durante una excursión que el profesor ha organizado para visitar una exposición sobre el cambio climático en el museo regional de la ciencia–. Y esto se debe a que los diseños pedagógicos (metas de aprendizaje, recursos de contenido, elementos para la instrucción y rúbricas o categorías para la valoración y evaluación) han sido determinados por el profesor para ese proyecto sobre el cambio climático en una sección que se denomina «elemento de aprendizaje», donde se incluyen directrices para la redacción de los argumentos del proyecto. Los alumnos en este entorno de aprendizaje han sido entrenados para buscar cosas en la web, y saben diferenciar con precisión las perspectivas de las diferentes fuentes de conocimiento a medida que tienen lugar.

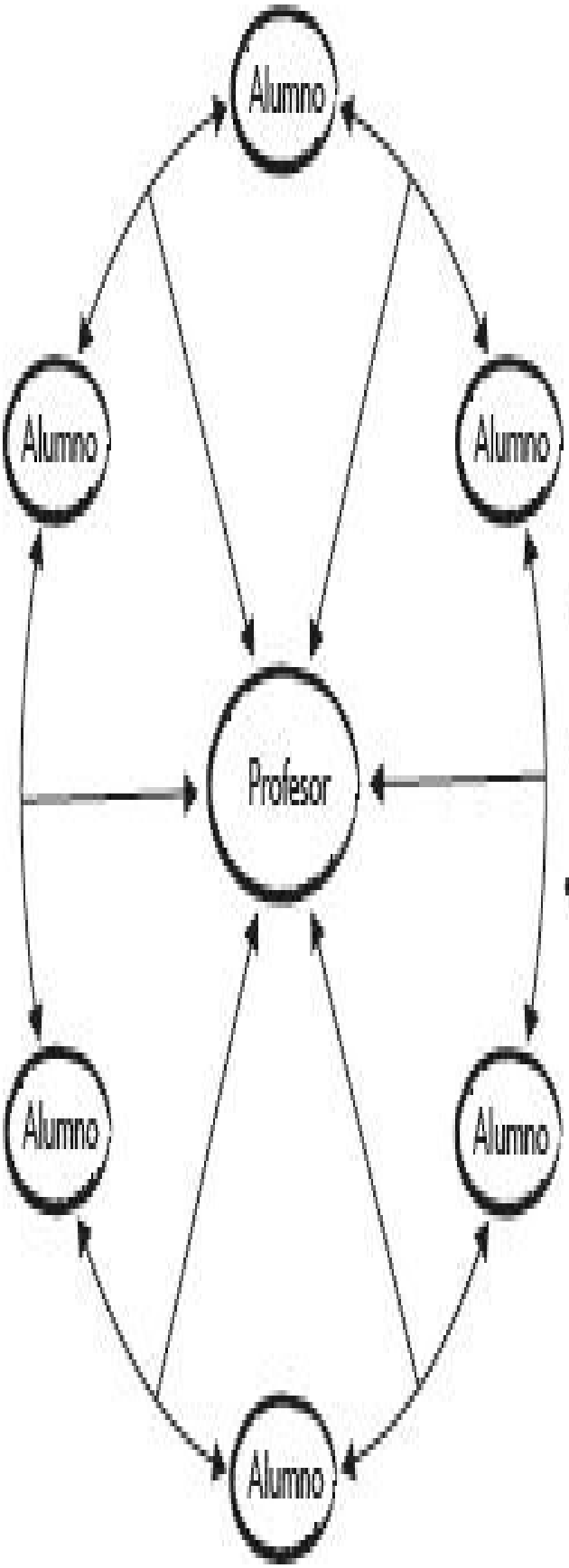
«Esta gente tiene que ser escéptica respecto del cambio climático», dice Maxim en una actualización para Sofía sobre un sitio web que acaba de encontrar. Sofía y Maxim pueden realizar sus tareas de aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento en este espacio compartido de la «nube». La arquitectura del entorno de aprendizaje en el que trabajan está diseñada para permitirles trabajar y comunicarse libremente según lo vayan necesitando, sin perturbar al resto de la clase –la Sra. Homer está orgullosa de su clase, tan silenciosamente ruidosa–. Sofía y Maxim seguirán trabajando juntos en su proyecto de autoría conjunta incluso cuando ya no estén en el mismo espacio y tiempo –por las tardes y a lo largo del fin de semana–.

Por todas partes de ese mundo que rodea a Sofía y a Maxim los medios sociales están cambiando los ejes primarios de creación de conocimiento y de significado, de lo vertical a lo horizontal. En sus vidas cotidianas fuera de la escuela, y cada vez más también dentro de ella, usan todo tipo de aparatos y de redes para conectarse con un número cada vez mayor de personas e instituciones sobre un número también cada vez mayor de intereses y necesidades –amigos, familia, compras, ocio, noticias, juegos, cotilleos, información, tareas en casa, etc.–. La manera como se comunican dentro de estos espacios también se ha ampliado. Los lectores son ya la mitad de las veces también escritores; tomemos como ejemplo las bitácoras y las actualizaciones de los medios sociales. La pericia se está viendo complementada por la «sabiduría de la muchedumbre» –en Wikipedia o en las votaciones que hacen subir a los primeros puestos vídeos, imágenes o entradas de blogs creadas por los usuarios–.[16] Los «prosumidores» codiseñan productos; por ejemplo, adaptando sus interfaces y organizando sus apps para saciar sus necesidades y ajustarse a sus intereses.[17] En otra parte de este libro hemos descrito esto como un cambio histórico en el equilibrio del protagonismo de la acción. La clase de Sofía y de Maxim ha sufrido este mismo tipo de cambio axial.

La arquitectura de aprendizaje con la que están trabajando, Scholar, plantea el mismo cambio en la orientación epistémica y discursiva para el aprendizaje y para el aula. Utiliza las mismas tecnologías de la Web 2.0 que impulsan a los nuevos medios sociales.[18] Ahora bien, dado que sus finalidades son específicas del aprendizaje y de la docencia, se matiza de manera diferente. En vez de la relación de «amigos» que domina en Facebook o de esa otra relación de «seguidores» predominante en Twitter, Scholar establece relaciones entre «compañeros». El foco de Scholar recae en el apoyo entre compañeros en la creación de conocimiento y en el aprendizaje. Esto tiene lugar mediante la utilización de planes de aprendizaje (los elementos de aprendizaje) y el entramado de apoyo para la valoración (los planes de proyectos) que han sido creados por los profesores de Sofía y de Maxim.

En breve volveremos con más detalles específicos. Por el momento, bastará con generalizar sobre el marco global de referencia para el aprendizaje ubicuo en la educación formal. Necesitamos nuevas herramientas, espacios y relaciones que

reorienten los flujos del aprendizaje y del conocimiento. Los patrones verticales de comunicación y los flujos jerárquicos de conocimiento de la pedagogía didáctica se reorientan para convertirse en relaciones horizontales de aprendizaje, apoyadas por el profesor. La clase convencional enclaustrada en el tiempo y en el espacio ya no es necesaria como arquitectura esencial para la educación formal. La arquitectura de Scholar se convierte en un lugar de creación activa de conocimiento, para compartir y desarrollar conocimiento con el soporte de un feedback recursivo. El resultado es una comunidad de aprendizaje de apoyo mutuo constante, de responsabilidad participativa y de aprendizaje lateral.



Las flechas representan las interacciones diseñadas por el profesor:

- soportes de feedback entre compañeros
- búsqueda y análisis de fuentes de conocimiento disponibles
- diseños y secuencias de actividad de aprendizaje
- aprendizaje en colaboración, mediante la inteligencia colectiva

Figura 10.11. Principales patrones de discurso y flujos de conocimiento en el aprendizaje ubicuo.

Principio 2: feedback recursivo

El elemento de aprendizaje sobre el cambio climático que Sofía y Maxim están realizando implica una variedad de actividades que incluyen ver vídeos disponibles en la web y visitar el museo de la ciencia (experimentar lo nuevo), buscar sitios webs donde se exploren ambos lados de la argumentación (analizar críticamente) y diseñar un mapa de los conceptos (conceptualizar mediante la teoría). Ya hemos estudiado estas ideas pedagógicas en el capítulo 7. Ahora nos interesaremos específicamente por los procesos de valoración. Sofía y Maxim ya han alcanzado un punto culminante en este elemento de aprendizaje y van a redactar sus propias argumentaciones sobre el cambio climático (aplicar de forma apropiada).

La profesora Homer ha planteado un proyecto, «El gran debate sobre el cambio climático: ¿natural o humano?», que trata de cubrir los estándares curriculares básicos para la redacción argumentativa en el nivel de octavo curso. En su pantalla para «creadores» dentro de Scholar tienen dos ventanas de trabajo: una ventana para «trabajar» a la izquierda, y otra «acerca del trabajo» a la derecha. El proyecto se inicia con una notificación, redactada dentro del plan por la Sra. Homer, para que se rellene una encuesta que ha elaborado con la herramienta «encuestas» dentro de la ventana derecha «acerca del trabajo». Los estudiantes implicados en el proyecto de argumentaciones acerca del cambio climático tienen que leer dos textos que sirven de orientación: uno de ellos escrito por un escéptico del cambio climático, y el otro que afirma que el cambio climático es un problema grave provocado por la mano del hombre. Las preguntas de la encuesta se centran en la naturaleza de cada uno de los argumentos: ¿cuáles son las afirmaciones que se hacen en apoyo del argumento global?, ¿qué evidencias se aportan (hechos, observaciones)?, ¿qué conceptos se están utilizando y cómo

están definidos?, ¿qué razonamiento se aplica, cómo se deducen las implicaciones y cómo unifica todo esto la argumentación para llegar a un juicio propio?

En el siguiente paso del proyecto hay que redactar un borrador de la tarea. Sofía y Maxim expresan dos afirmaciones cada uno en apoyo de su tesis, y comienzan a redactar esas secciones, utilizando las pruebas, los conceptos, el razonamiento y las implicaciones en apoyo de sus afirmaciones. Luego Sofía redacta el borrador del argumento global introductorio, mientras que Maxim escribe un juicio como conclusión. Después cada uno de ellos revisa con cuidado las secciones del otro, proponiendo cambios y sugerencias sobre la marcha. Mientras tanto, pueden ver los criterios de revisión de la tarea que ha establecido la profesora en la pestaña «acerca del trabajo» en la ventana derecha de la pantalla.

Cuando concluye su trabajo, someten el borrador completo de su texto a la revisión de los compañeros. La configuración de los proyectos de la Sra. Homer es la «revisión anónima», y todo el mundo ha de llevar a cabo dos revisiones. Maxim y Sofía reciben cada uno para revisión dos textos escritos por otros alumnos. Califican y comentan esos textos en la herramienta «revisión» en la ventana de la derecha «acerca del trabajo». En este caso, la Sra. Homer ha identificado los rasgos principales que caracterizan un argumento científico «muy logrado», «bastante logrado» y «poco logrado» (tres niveles de calificación para cada uno de los aspectos principales de la argumentación), y también ha usado la herramienta de anotaciones con la que los revisores pueden etiquetar partes concretas del texto (argumento global, afirmación o tesis, evidencia, concepto, razón, implicaciones y juicio de conclusión) y hacer comentarios específicos. Sofía y Maxim saben lo importante que es aportar retroalimentación útil. De hecho, ellos se han vuelto hábiles en lo de aportar feedback, tal y como se refleja en los «créditos por ayuda» que se han ganado después de participar en muchos proyectos. (Y, de rebote, este feedback sobre el feedback ayuda a la Sra. Homer a saber a qué calificaciones de compañeros habría que darles un mayor o menor peso a la hora de asignar una puntuación final al trabajo…, puesto que así es como funcionan los sistemas sinérgicos de feedback.)

Más tarde ese feedback se devolverá a todos los alumnos de acuerdo con la planificación del proyecto que ha establecido la Sra. Homer. Maxim y Sofía reciben algunos comentarios especialmente provechosos para revisar su trabajo, redactar un nuevo borrador que incorpore ese feedback y presentarlo para la revisión final y para que la Sra. Homer lo publique en la «librería» de la clase. A partir de ahí toda la clase disfruta de la lectura de los trabajos de cada alumno, añadiendo comentarios sobre la variedad de la información y sobre las perspectivas que se han reunido para el banco de conocimientos de la clase.

Al final de todo este proceso, la Sra. Homer también acaba valorando la capacidad de argumentación de los alumnos sobre la ciencia. Tiene una gran cantidad de datos provenientes de la multiplicidad de perspectivas. Aplicando las herramientas de Scholar, estas perspectivas pueden ser cualquiera o todas las de los compañeros, las propias, las de los padres, las de los expertos (el conservador del museo de la ciencia) y las del resto de valoraciones críticas de amigos, así como la valoración del profesor. Entre estas perspectivas se pueden incluir las preguntas (y no hay razones para que entre ellas no pueda haber los exámenes convencionales de selección de respuesta), las revisiones, las anotaciones y el feedback que aporta el procesamiento computerizado del lenguaje natural, e incluso de los conceptos o de las estructuras argumentales. El resultado es un acopio permanente de datos y un feedback continuo que contribuye al aprendizaje. Cada momento del aprendizaje contiene una valoración formativa incluida en el paquete. Los datos se moderan (por ejemplo, dando más peso a los calificadores más fiables) y se combinan por medio de un panel de indicadores del progreso del alumno al que la profesora puede acceder en todo momento. No hay ninguna necesidad de recurrir a ese extraño ritual que es el examen descontextualizado, que lo único que pretende es sacar conclusiones de conocimiento basadas en una simple muestra de cosas que se recuerdan. Ahora ya podemos valorar la tarea práctica de creación de conocimiento por parte del alumno, y los datos que proporcionan son tan completos que la valoración sumativa no es nada menos que una perspectiva en retrospectiva sobre el trabajo de un alumno o de una clase entera. Toda valoración es «para el aprendizaje» (valoración formativa), y a partir de estos datos podemos obtener conclusiones de valoración «del aprendizaje» (valoración sumativa). Los antiguos flujos lineales de valoración del aprendizaje han sido reemplazados por estos nuevos

flujos de feedback sinérgico.

Climate Change › Introduction: The Great Climate Change ...

By studying the history of the earth, the scientific community has discovered the dynamic nature of climate and weather. Global weather patterns are in a constant state of change as evidenced by alternating ice ages and warmer periods. Temperature fluctuations are a natural part of the earth's climate. However, recent changes have become a major concern of scientists. As Professor Maria Cervantes from the Colorado Weather Research Center says:

> Climate Change has generated a great deal of public and scientific attention. Ground-based monitoring indicates that worldwide temperatures have increased by 0.6°C over the last decade.[1]

Save

Saved at 3:18pm

Works

About This Work

Project Info Structure Versions Creators Publish

VERSIONS

0 Current

1 Dec 9, 2013 11:34 am

Feedback

Figura 10.12. Espacio de Scholar para el creador: «la tarea» a la izquierda, y «acerca de la tarea» a la derecha.

Principio 3: significado multimodal

Scholar está diseñado como un entorno de «escritura en la web» con una barra de herramientas minimalista para el «editor semántico», que ofrece únicamente opciones relevantes desde el punto de vista de la información (como «énfasis», «lista» y «tabla»), en vez de toda esa cacofonía de opciones tipográficas que acaba embarullando y distrayendo en los procesadores de texto. Las razones son prácticas: las experiencias de publicación en la web insisten en el «marcaje estructural y semántico»,[19] de forma que los trabajos se pueden transferir con igual nivel de eficacia a diferentes dispositivos, desde una copia impresa de una página hasta los teléfonos móviles. Pero también son pedagógicas, ya que dirigen la atención del que aprende hacia la arquitectura de la información y hacia los patrones de significado en los textos que están elaborando.

De manera absolutamente crucial para nuestra teoría, se trata de textos multimodales. Sofía puede subir aquel pequeño vídeo que hizo con su móvil de la charla del conservador del museo que visitaron. Maxim puede subir la hoja de cálculo que preparó y que sirve para sustentar la representación estadística de su texto. Pueden subir los audios de sus conversaciones cuando discutieron sobre una tesis específica dentro de su debate. La escritura en la web no tiene que ver (únicamente) con el texto –en la actualidad tiene que ver con la representación multimodal del conocimiento–.

Y ocurre lo mismo con la valoración. Los exámenes memorísticos tradicionales se limitaban a señalar con lápiz en las hojas de respuestas de los exámenes de selección de respuestas, o a redactar a mano las respuestas a las preguntas abiertas. Ahora tenemos toda una panoplia de herramientas disponibles con las

que representar nuestro conocimiento, incluyendo la capacidad de mostrar no solo lo bien que podemos analizar un problema o demostrar el dominio de una práctica disciplinar, sino también de distinguir nuestra propia voz entre las fuentes en las que nos basamos y que citamos –los textos, imágenes, vídeos, sonido, conjuntos de datos, etc. disponibles en la web–.

Principio 4: construcción activa de conocimiento

Tanto Sofía como Maxim son creadores activos de conocimiento. En otras épocas podrían haber memorizado los contenidos aportados por el profesor o por el libro de texto y haber demostrado su nivel de comprensión simplemente consiguiendo el mayor número posible de respuestas correctas a las preguntas de un examen. La estandarización implicaba que cada estudiante debía responder a las mismas preguntas, y los exámenes eran con el libro cerrado. Hoy en día, se han convertido en creadores activos de conocimiento, donde el feedback de la valoración apoya sus procesos de creación de conocimiento. Las autovaloraciones y las valoraciones de compañeros y de profesores suscitan las mismas preguntas acerca de la calidad de sus procesos de conocimiento. ¿Hasta qué punto son correctas las afirmaciones que hacen como parte de su argumentación científica sustentada en evidencias bien fundamentadas, conceptos claramente definidos, razonamientos potentes y exploraciones completas de las posibles implicaciones? ¿Qué progresos se han hecho desde el primer borrador hasta la finalización del segundo? Este tipo de valoración formativa posiciona al que aprende como productor de conocimiento, en contraste con los exámenes heredados de la tradición, que colocaban a los estudiantes como meros consumidores memorísticos de conocimiento.

Principio 5: inteligencia colaborativa

En otros tiempos solíamos recordar muchos números de teléfono. Actualmente la lista de contactos de nuestra guía telefónica los recuerda para nosotros.

También acostumbrábamos a tener que memorizar listas interminables de irregularidades ortográficas. Los programas de verificación actuales (como el que Sofía y Maxim tienen en Scholar, o las sugerencias de texto alternativo de nuestros teléfonos) implican que no necesitamos depender tanto de la memoria. Pero esto no quiere decir que las máquinas nos liberen de la necesidad de pensar a fondo. De muchas formas, ahora tenemos que aprender las novísimas habilidades de navegación por entre la masa de informaciones que tenemos al alcance de la mano en todo momento, y la capacidad de discernir entre lo que resulta relevante y lo que no, siempre con una mirada crítica a los intereses y perspectivas de cada fuente de información. Aquí tenemos la primera dimensión de la inteligencia colaborativa sustentada por el entorno de docencia y de aprendizaje de Scholar: la capacidad de navegar, revisar críticamente y luego, si es relevante, enlazar con el conocimiento del mundo y con las múltiples perspectivas sobre ese conocimiento que en la actualidad están disponibles en línea.

La segunda dimensión es el trabajo social de creación de conocimiento, donde se trabaja de forma colaborativa en el mismo texto en el que Sofía y Maxim están enfrascados, o el proceso de feedback con apoyos en el que los demás tienen que ser reconocidos como contribuyentes a ese conocimiento, puesto que han aportado valoraciones formativas que han mejorado la calidad del resultado final. Esto contrasta enormemente con la pauta de «esconde tu tarea» de los exámenes memorísticos individualizados o de los trabajos de clase que califica el profesor.

Una tercera dimensión consiste en que la tarea de conocimiento de los alumnos va orientada a la comunidad de los alumnos, y no al profesor que tendrá que valorar y que constituye una audiencia compuesta por una sola persona que no tiene tiempo más que para hacer unos breves comentarios y calificar con un 83 (muy bien), un 61 (bien) o un 42 (no muy bien). Y tampoco está estandarizada, en el sentido de que produzca datos fiables de valoración gracias a que cada estudiante esté afrontando una pauta de valoración idéntica. Cuando su proyecto sobre el cambio climático haya finalizado, se publicará en la «librería» de la clase para que el resto de la clase lo lea. Eso generará discusión dentro de ese espacio «comunitario» como el que se produce en Facebook. Se conseguirán

más comentarios y puntuaciones, lo que añadirá más información sobre la calidad del trabajo y podría incluso dar pie a nuevas revisiones. Tal y como se va revelando, los proyectos del cambio climático creados por los alumnos de la clase de Sofía son novedosos de una forma interesante. Algunos estudiantes se han centrado en los impactos de la elevación del nivel del mar, otros en los aspectos específicos de la acción local que se podría llevar a cabo para afrontar el cambio climático, y otros en los cambios que ya están sucediendo en los ecosistemas de glaciares remotos. El resultado no es un conjunto de textos que serán evaluados de acuerdo con lo parecidos que resulten, sino un banco de conocimientos de la clase donde el conocimiento compartido será valorado atendiendo a la información adicional y complementaria que ofrecen las diversas perspectivas.

Estas tres dimensiones son congruentes con un fenómeno que los científicos cognitivos llaman cognición distribuida. [Véase newlearningonline.com: Brown et al., Distributed Expertise in the Classroom.] [Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.] Esto es lo que mide el sistema de valoración de Scholar –no los materiales que uno es capaz de recordar, sino la calidad de las tareas de conocimiento que puede desarrollar una vez que obtiene las fuentes de conocimiento disponibles y aparece el trabajo en colaboración–. De hecho, el giro en la valoración se aleja de constructos cognitivos engañosos, como «comprensión» o «inteligencia», para llegar a una valoración de artefactos de conocimiento que son producto de las representaciones del conocimiento de los estudiantes. La evidencia está en la propia representación del conocimiento. Para ayudar en esto, tanto el profesor como el que aprende pueden mirar en su «panel de instrumentos» la mezcla o síntesis de una enorme cantidad de datos de evaluación que se han ido recogiendo de manera colateral a la hora de realizar y compartir el propio trabajo. Scholar puede incluso «ver» quién dedicó cuánto tiempo a una tarea ejecutada conjuntamente, y quién aportó qué.

Por supuesto, la otra cara de estos entornos son las intervenciones negativas de alumnos rebeldes y el acoso escolar. El sistema de banderas de aviso de Scholar alertará a la Sra. Homer sobre contribuciones inapropiadas o incluso dañinas. Asimismo, puede pasar que el acoso sea menos prevalente que en los espacios

informales de interacción entre compañeros de la pedagogía didáctica, ya que cada interacción se registra, es accesible al profesor en un informe de auditoría, y estos datos registrados sirven de base para llevar a cabo un análisis preciso tras el episodio. La privacidad de las banderas de denuncia se puede mantener, si el profesor lo considera apropiado. Por otra parte, la lógica social del espacio en cada punto está orientada a la reciprocidad y la correspondencia mutua de «ayuda» práctica en el proceso de construcción de conocimiento.

Principio 6: metacognición

Scholar promueve la metacognición, o el pensar sobre el pensamiento, a muchos niveles. Incluye un sistema de etiquetado semántico para definir y encontrar contenidos. Su herramienta «estructura» centra al que aprende en la arquitectura de información de su representación del conocimiento. Ciertamente, el énfasis general sobre «estructura y semántica» dirige al que aprende hacia la reflexión en torno a sus procesos de pensamiento.

No obstante, quizás el paso metacognitivo más significativo que da Scholar consiste en compartir con los que aprenden la responsabilidad de la valoración, tanto en la autovaloración como en la valoración por parte de los compañeros. Desde un punto de vista pragmático, ello dispersa la carga de calificación, lo que aporta a la Sra. Homer más fuentes de datos. También significa que Sofía y Maxim obtienen más feedback, y mucho más rápidamente que si tuvieran que esperar a que la profesora recogiera, calificara y devolviera el trabajo. Además, los alumnos se posicionan de forma metacognitiva al tener que revisar, redactar y etiquetar anotaciones o responder a encuestas. Todo ello exige que tomen en consideración de manera explícita la naturaleza de su propio conocimiento y del de los demás. Se crea una cultura de reciprocidad de conocimiento gracias a la cual los que aprenden se benefician de las percepciones metacognitivas de cada uno de ellos. El esquema de todo esto lo ha creado la profesora en formatos de revisión, en conjuntos de etiquetas para las anotaciones y en encuestas. Pero en vez de llevarlos a la práctica a través de un proceso vertical de evaluación del profesor -> valoración del alumno, se utilizarán como el marco metacognitivo de

referencia para la valoración de alumno <-> alumno.

Principio 7: aprendizaje diferenciado

El aula tradicional de la pedagogía didáctica exigía que todos los alumnos estuvieran en la misma página al mismo tiempo. Algunos se sentían perdidos, porque el trabajo era demasiado complicado, mientras que otros se aburrían, porque lo veían demasiado fácil. El profesor apuntaba al promedio de la clase, con la esperanza de que sus lecciones fueran las adecuadas para la mayoría de la clase. En la era del aprendizaje ubicuo, esa lógica organizativa subyacente de la similitud se puede reemplazar por una nueva lógica de la diferencia, y ello sin abandonar los estándares y los resultados bien medidos del que aprende.

En su espacio de «editor» dentro de Scholar, la Sra. Homer tiene a algunos alumnos trabajando sobre diferentes proyectos porque están más interesados en esos temas y porque son una forma tan eficaz como cualquier otra de aprender sobre la argumentación científica. A unos alumnos los tiene haciendo tareas más desafiantes, y a otros tareas que lo son menos. Algunos se mueven a través de sus tareas con más rapidez que otros. Pide a algunos estudiantes más avanzados que ayuden con feedback a los más rezagados. Como están trabajando en la «nube», ella puede pinchar en cualquier proyecto de grupo y observar directamente el trabajo de cualquier estudiante y dónde se encuentra en relación con el plan del proyecto. También puede obtener en tiempo real datos sobre cómo de bien o de mal lo está haciendo un individuo o un grupo. Puede modificar sobre la marcha, asimismo, los planes del proyecto, si fuera necesario. Esta amalgama de complejidades constituiría un caos inmanejable en el aula convencional, pero aquí y ahora todo está desplegado nítidamente en frente de ella, con cada detalle justo a tiro de un clic. Por fin es posible una instrucción genuinamente diferenciada, adaptada a las necesidades de cada alumno.

Muchas de las cosas que la Sra. Homer ha conseguido son viejas aspiraciones de

la educación: instrucción diferenciada, proyectos individualizados, orientación entre compañeros y aprendizaje en grupo. Siempre había sido difícil llevar todo esto a cabo, pero ahora lo podemos hacer, y de manera realmente fácil. Y como podemos, quizás lo deberíamos hacer. Los nuevos medios ayudan, ya que permiten con más facilidad lo que siempre ha sido deseable. Quizás el mayor cambio en este avance hacia un nuevo aprendizaje sean los sistemas de valoración sinérgica que convierten a los alumnos en profesores. Los profesores construyen apoyos de feedback entre estudiantes compañeros, situándolos en posición de poder llevar a cabo tareas de valoración que en otras épocas solo ejecutaban los profesores. A su vez, los profesores se convierten en alumnos, adaptando su docencia al constante feedback que reciben sobre el progreso de los alumnos.

El aprendizaje es la nueva docencia. La docencia es el nuevo aprendizaje.

Potencialidades de las nuevas tecnologías para la evaluación en el nuevo apre
Principio 1: Aprendizaje ubicuo
Principio 2: Feedback recursivo
Principio 3: Significado multimodal
Principio 4: Construcción activa de conocimiento
Principio 5: Inteligencia colaborativa

Principio 6: Metacognición

Principio 7: Aprendizaje diferenciado

Dimensión 2: evaluación

La evaluación se ha visto impactada en igual medida por los tipos de cambios que hemos descrito en esta obra: el cambio en el equilibrio de los protagonismos de la acción, una diversidad local y global intensamente sentida y los efectos de las tecnologías de la web social, por nombrar solo tres de esos grandes cambios de nuestra época. Hay más evaluación, desde la evaluación del profesor hasta la evaluación de programas e incluso hasta evaluaciones que pueden determinar el destino de instituciones educativas que pueden haber servido de apoyo durante décadas a sus comunidades. De acuerdo con el espíritu del feedback sinérgico, las evaluaciones creíbles nunca más podrán eludir las grandes preguntas: ¿cuáles son nuestros programas de base?, ¿son limitados nuestros términos de referencia?, ¿a quién o qué estamos dejando de lado o excluyendo? En esta sociedad del conocimiento no hay excusa para dejar de utilizar los mejores procesos de recogida de datos y las mejores herramientas, cuantitativas o cualitativas, de análisis de esos datos.

Dimensión 3: investigación

Por último, en cuanto a la investigación, necesitamos pensar de manera holística según vamos desarrollando el conocimiento educativo. Podemos tener propensión a lo cuantitativo por una buena razón, pero también a lo cualitativo por una razón igualmente buena. Sin embargo, debemos superar estas dicotomías, o compromisos nada fáciles como los métodos mixtos, que todavía aceptan los viejos marcos de referencia de las guerras metodológicas. Necesitamos una visión más amplia acerca de la ciencia educativa. Retomando el planteamiento de los procesos de conocimiento que ya describimos en el capítulo 7, seguidamente mostramos la gama de movimientos epistémicos que hemos de adoptar en calidad de investigadores, tanto si somos investigadores profesionales académicos en instituciones de formación de profesores como si somos profesores-investigadores profesionales que trabajamos con los alumnos

en las escuelas. [Véase newlearningonline.com: Lankshear and Knobel on Teacher Research.]

Experiencial		Analítico	
Evidencias anteriores	Nuevo trabajo empírico	Explicación	Crítica
• Investigación anterior • Experiencia e identidad	• Estudios cuantitativos • Estudios cualitativos • Observación • Experimentación	• Análisis de datos • Razonamiento deductivo • Análisis causal	• Interrogación de perspectivas e intereses • Interpretación de programas

Conceptual		Aplicado	
Categorías	Teoría	Implicaciones prácticas	Innovación
• Definiciones claras • Usadas de forma consistente	• Conexión de las categorías entre sí • Razonamiento inductivo	• Aplicabilidad directa • Soluciones inmediatas	• Posibilidad de generalización a entornos diferentes • Aplicabilidad más amplia

Mirar hacia adelante: elementos de una ciencia de la educación

Los problemas a los que nos enfrentamos hoy en día como educadores son enormes; los retos a veces semejan abrumadores. Por ejemplo, ¿cómo nos aseguramos de que la educación cumple con su misión democrática por medio de una docencia de calidad, un currículo transformador y unos programas específicamente diseñados para abordar la desigualdad? Convertir en objetivo de atención a los grupos que están en desventaja o en riesgo constituye una responsabilidad esencial de los educadores, pero no solo sobre la base de argumentos morales, sino también a causa de los peligros económicos y sociales que comporta permitir que individuos y grupos sean objeto de exclusión. [Véase newlearningonline. com: Kalantzis and Cope on Changing Society, New Learning.]

Figura 10.13. Aprendiendo para el futuro.

El asunto no se limita a una cuestión de cantidad: no se trata simplemente de proveer de más educación a más gente. Mientras que muchas naciones perseveran en sus estructuras educativas fundadas en el siglo XIX, o incluso antes, la economía del conocimiento exige unos planteamientos distintos y creativos para el aprendizaje. Las escuelas, al menos en su forma tradicional, pueden no ser capaces de dominar el paisaje educativo del siglo XXI, al tiempo que pueden derrumbarse las nítidas segregaciones del pasado. Lo que damos por consolidado podría acabar cediendo.

¿Estamos los educadores suficientemente bien equipados para responder a esas preguntas y afrontar esos retos? ¿Nos aporta nuestra disciplina los medios intelectuales para encarar unos cambios de tales proporciones? Nuestra respuesta puede ser afirmativa, pero solo si nos convencemos de que la educación es una ciencia tan rigurosa en sus métodos y tan ambiciosa en su alcance como cualquier otra.

El programa de la educación es expansivo desde el punto de vista intelectual, y ambicioso desde el punto de vista práctico. Resulta transformador para la persona que aprende (capacitación de trabajadores productivos, ciudadanos participativos y personas autorrealizadas). También sirve para transformar el mundo al interrogarnos sobre la naturaleza humana del aprendizaje y su rol a la hora de imaginar y ejecutar nuevas formas de ser humanos y de vivir socialmente: conformando nuestras identidades, enmarcando nuestras maneras de pertenecer, usando las tecnologías, representando los significados de nuevas maneras y valiéndonos de nuevos medios, construyendo espacios de participación y colaborando para edificar y reedificar el mundo. Estos son los enormes desafíos tanto intelectuales como prácticos.

La ciencia de la educación es un dominio de imaginación, experimentación, invención y acción social. Es ambiciosa. Y es decididamente práctica.

Cuadro resumen

Medición del aprendizaje	Pruebas de inteligencia y de memoria: el pasado moderno	Medición por estándares: tiempos más recientes	*Feedback* sinérgico: hacia un nuevo aprendizaje
Dimensión 1: valoración	• Inteligencia: valoración de los límites naturales de capacidad en individuos y grupos. • Valoración del conocimiento tal y como se evidencia en la memoria a medio plazo.	• Todos los niños con trastornos del desarrollo pueden lograr resultados equivalentes. • Foco en la comprensión y el rendimiento disciplinar.	• *Feedback* recursivo, valoración formativa. • Foco en las representaciones del conocimiento. • Inteligencia colaborativa. • Metacognición. • Aprendizaje diferencial.
Dimensión 2: evaluación	• «Inspección» del profesor y de la escuela.	• Evaluación sistemática de los programas educativos.	• Planteamiento de las grandes cuestiones sobre fines y grupos que resultan excluidos en silencio.
Dimensión 3: investigación	• Poca o ninguna investigación educativa.	• Investigación cuantitativa. • Investigación cualitativa. • Métodos mixtos.	• Visión holística de la investigación, con procesos de conocimiento experienciales, analíticos, conceptuales y aplicados.

Palabras clave

Evaluación: Proceso de medición de la eficacia de programas, currículos, intervenciones educativas y profesores.

Feedback sinérgico: Sistemas de conocimiento educativo que aportan a los que aprenden, a los profesores y a las comunidades una retroalimentación rápida y eficaz sobre el aprendizaje y sobre las organizaciones de aprendizaje.

Fiabilidad de la prueba: Si un tipo de examen o prueba produce de manera consistente unos resultados correctos.

Investigación: Construir conocimiento sobre programas e intervenciones educativos en su contexto social más amplio, conocimiento que pueda ser transferido de un entorno a otro.

Investigación cualitativa: Mostrar los detalles de las relaciones educativas (por ejemplo, en un estudio de caso que implique a un individuo o a un grupo) y aplicar múltiples perspectivas.

Investigación cuantitativa: Implicar a un número suficiente de personas en el desarrollo de una investigación para poder demostrar el efecto de un planteamiento o de una intervención.

Validez de la prueba: Si un tipo de examen o prueba resulta relevante respecto de lo que los estudiantes han aprendido.

Valoración: Los procesos de medición del rendimiento de los que aprenden.

Valoración basada en estándares: Análisis del aprendizaje de los estudiantes medido en términos de objetivos generales de aprendizaje, esto es, rendimiento disciplinar y comprensión de contenidos.

Valoración de respuesta seleccionada: A la persona que se somete a la prueba se le aporta un número limitado de respuestas de entre las que tendrá que seleccionar la única que es correcta.

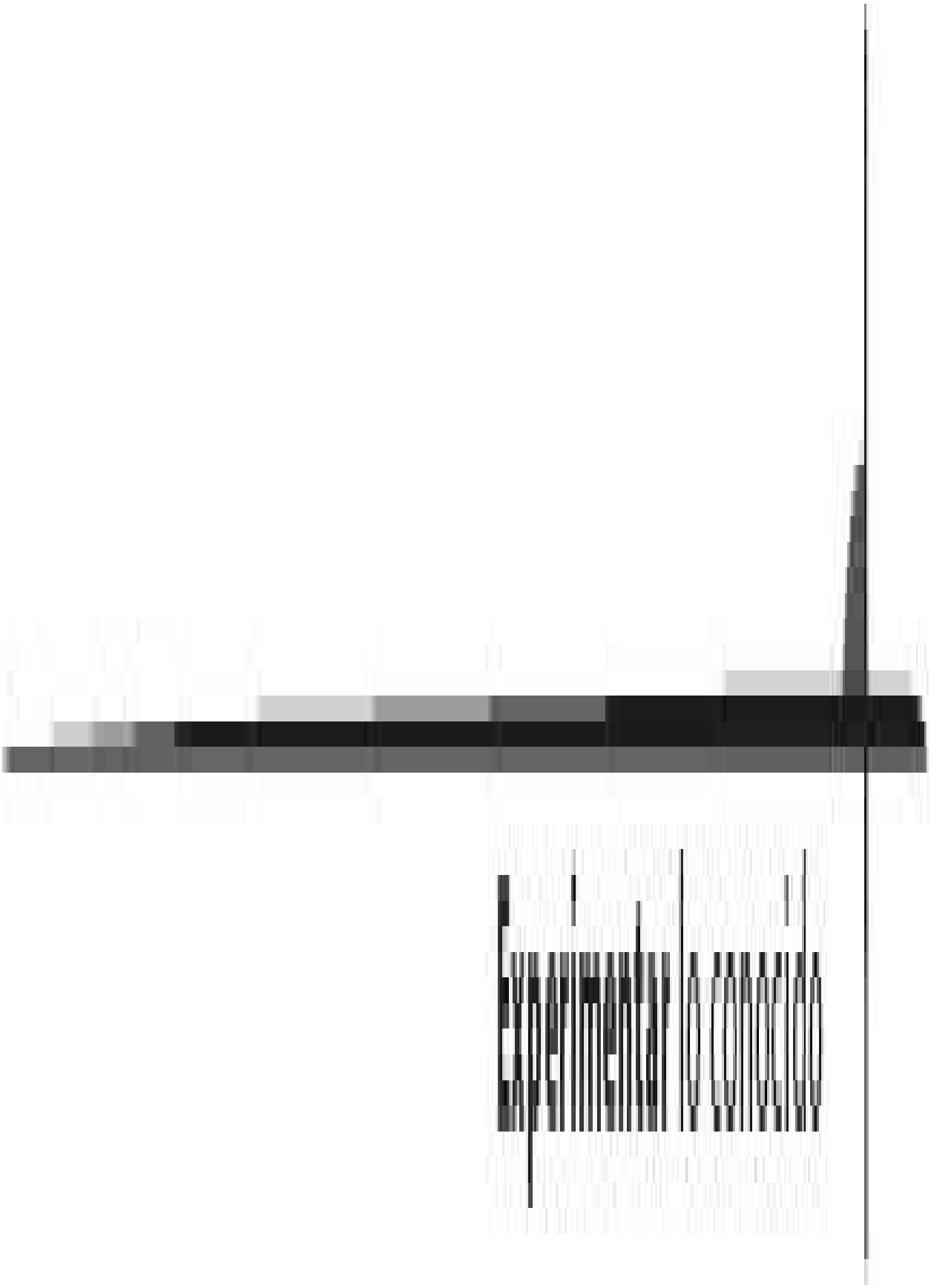
Valoración de respuesta suministrada: Examen en el cual quien se somete a él puede aportar sus respuestas redactadas con sus propias palabras, imágenes, etc.

Valoración diagnóstica: Descubrir qué es lo que sabe ya un alumno y qué necesita conocer.

Valoración formativa: Aportar a quien aprende feedback mientras está aprendiendo.

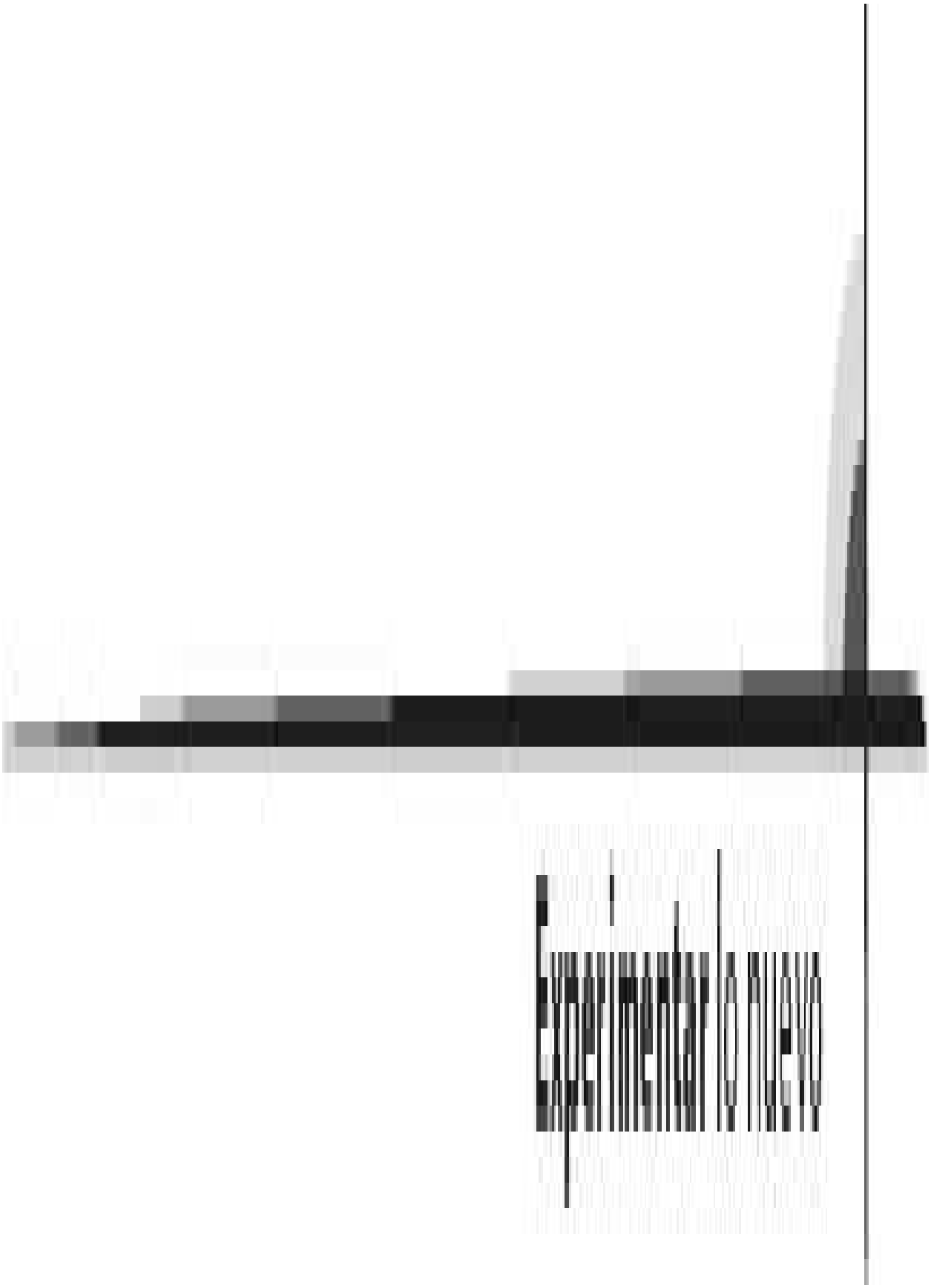
Valoración sumativa: Un instrumento que muestra el conocimiento de los estudiantes al final de un programa de aprendizaje, para ofrecer una visión retrospectiva de lo que se ha aprendido.

Procesos de conocimiento


Experimentar lo conocido

Tiempo de exámenes

•Redacta un relato personal acerca de la peor experiencia de tu vida en relación con los exámenes. O haz una entrevista a otra persona sobre el tema. Usa la terminología de la valoración desarrollada en este capítulo para interpretar esa experiencia.



Deconstruir la evaluación

•Localiza un informe de evaluación y analiza sus fines, los medios utilizados para llevar a cabo la evaluación y el juicio realizado. Si la evaluación tiene que ver con una especie de debate, crea un diagrama que ilustre el modelo lógico de la argumentación en la evaluación que estás analizando. ¿Crees que en este caso la argumentación resulta convincente, o puedes identificar alguna brecha en la línea argumental?

Conceptualizar mediante de la teoría

Tipos y fines de la valoración

•Haz un listado de las diferentes formas de valoración. ¿A qué fines sirven estas formas de valoración? ¿Hasta qué punto y de qué manera ayudan a los profesores y a las escuelas a cumplir las expectativas de rendimiento?

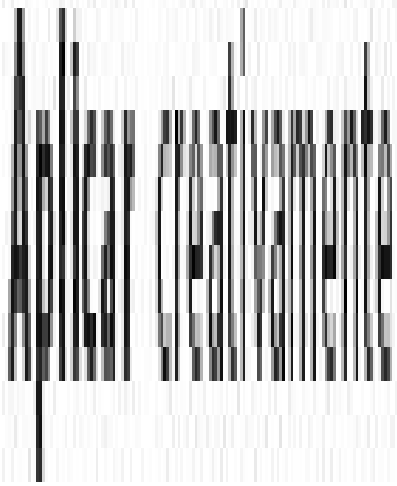
Analizar funcionalmente

Estándares educativos

•Analiza el enunciado de los «estándares» educativos de tu región y de otros lugares más distantes. ¿Cómo se enmarcan estos estándares de maneras diferentes (o similares) a como lo están en las valoraciones tradicionales de la inteligencia o de los contenidos/conocimiento?

Examinar los propios exámenes

•Examina de manera crítica el Test 6 del examen Alpha del ejército estadounidense presentado en el Test de Inteligencia de Yerkes, que puedes encontrar en la sección «Gould on the Mismeasure of Man» de los materiales del capítulo 10 en newlearningonline.com –¿cómo de bien te ha ido durante los tres minutos que conceden para completarlo?–. Ahora, repasa las instrucciones de Yerkes para las calificaciones. Imagina vías por las cuales podrías llegar a respuestas «equivocadas» que, sin embargo, en otros sentidos serían correctas. Recuerda que este examen fue diseñado para personas analfabetas, muchas de las cuales eran recién inmigradas a los Estados Unidos. ¿Qué suposiciones lingüísticas, culturales y educativas aparecen en la prueba? ¿Qué tipos de examinandos es probable que rindan mejor o peor en este tipo de exámenes? ¿Hasta qué punto las respuestas a las preguntas dependen del conocimiento más que de la inteligencia? ¿Puede separarse de manera significativa el conocimiento y la inteligencia?


Aplicar tratamento

Medición del aprendizaje

•Elabora una «política de tres niveles para la medición del aprendizaje» por medio de la cual una escuela hipotética explique a los padres de posibles alumnos las formas de medición educativa que se aplican en ella:

–nuestras valoraciones;

–nuestros procesos de evaluación;

–nuestra investigación centrada en la escuela.

Notas

1. Nichols, S. L.; Berliner, D. C. (2007). Collateral Damage: How High Stakes Testing Corrupts America's Schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2. Fischer, C. S.; Hout, M.; Jankowski, M. S.; Lucas, S. R.; Swindler, A.; Voss, K. (1996). Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth. Princeton, NJ: Princeton University Press. Ceci,

S. J. 1996. On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual

Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

3. Haladyna, T. M. (2004). Developing and Validating Multiple-Choice Test Items. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

4. Sacks, P. (1999). Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do About It. Nueva York: De Capro Press.

5. Fuhrman, S. H. (2001). From the Capitol to the Classroom: Standard-based Reform in the States. Chicago, IL: University of Chicago Press.

6. Darling-Hammond, L.; Ancess, J.; Falk, B. (1995). Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work. Nueva York: Teachers College Press.

7. Clay, M. M. (2000). Running Records for Classroom Teachers. Auckland: Heinemann. (2005). An Observation Survey of Early Literacy Intervention. Auckland: Heinemann.

8. Phelps, R. P. (2009). «Educational Achievement Testing: Critiques and Rebuttals», pág. 89-146. En Phelps, R. P. (ed.). Correcting Fallacies About Educational and Pychological Testing. Washington, DC: American Pyschological Association.

9. Greene, J. C.; Hall, J. N. (2010). «Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence». En Tashakkori, A.; Teddlie, C. (eds.). Sage Handbook of Mixed

Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

10. R&D support provided by the US Department of Education Institute of Education Sciences: The Assess-as-You-Go Writing Assistant: A Student Work Environment that Brings Together Formative and Summative Assessment (R305A090394), Assessing Complex Performance: A Postdoctoral Training Program Researching Students' Writing and Assessment in Digital Workspaces (R305B110008), SBIR u-learn.net (ED-IES-10-C-0018), SBIR Learning Element (ED-IES-10-C-0021). Cope, B.; Kalantzis, M; McCarthey, S; Vojak, C; Kline, S. (2011). «Technology-Mediated Writing Assessments: Paradigms and Principles». Computers and Composition, 28:79-96.

11. <http://www.cgscholar.com/info>

12. <http://cglearner.com/learning_element/show_both/51.html?>

13. <https://assess-as-you-go.education.illinois.edu>

14. <https://assess-as-you-go.education.illinois.edu>

15. Reese, G. (2009). Cloud Application Architectures: Building Applications and Infrastructure in the Cloud. Sebastopol, CA: O'Reilly.

16. Surowiecki, J. (2004). The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations. Nueva York: Doubleday [Cien mejor que uno: la

sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría. Barcelona: Urano, 2005.]

17. Cope, B; Kalantzis, M. (2010). «New Media, New Learning», pág. 87-104. En Cole, D. R; Pullen, D. L (eds.). Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice. Londres: Routledge.

18. web 2.0

19. Cope, B.; Kalantzis, M; Magee, L. (2011). Towards a Semantic Web: Connecting Knowledge in Academic Research. Cambridge, Reino Unido: Woodhead Publishing.

Resumen de toda la obra

Educación cambiante	El pasado moderno	Tiempos más recientes	Nuevo aprendizaje
Capítulo 1: El nuevo aprendizaje	• Educación institucional y de masas	• Modernización educativa «progresista»	• Innovaciones que presagian un futuro cercano
Capítulo 2: La vida en las escuelas	• Educación didáctica	• Educación auténtica	• Educación transformadora
Capítulo 3: Aprender para el trabajo	• Fordismo	• Posfordismo	• Diversidad productiva
Capítulo 4: Aprender educación cívica	• Nacionalismo	• Neoliberalismo	• Pluralismo cívico
Capítulo 5: Las diferencias de personalidad de los que aprenden	• De la exclusión a la asimilación	• Reconocimiento	• Inclusión
Capítulo 6: La naturaleza del aprendizaje	• Conductismo	• Desarrollo cerebral y constructivismo	• Cognitivismo social
Capítulo 7: Conocimiento y aprendizaje	• Conocimiento comprometido	• Relativismo del conocimiento	• Repertorios de conocimiento
Capítulo 8: Pedagogía y currículo	• Mímesis	• Síntesis	• Reflexividad
Capítulo 9: Las comunidades de aprendizaje en acción	• Educación burocrática	• Educación autogestionada	• Educación colaborativa
Capítulo 10: Medición del aprendizaje	• Pruebas de inteligencia y de memoria	• Medición por estándares	• *Feedback* sinérgico

Referencias

Aboriginal and Torres Strait Islander Commission (1999). «Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples and Australia's Obligations under the United Nations Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination: A Report Submitted by the Aboriginal and Torres Strait Islander Commission to the United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination», Canberra: Aboriginal and Torres Strait Islander Commission.

Addams, J. [1910] (1990). Twenty Years at Hull-House. Urbana, IL: University of Illinois Press. [Trad. cast.: Veinte años en Hull House. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2014.]

Anderson, B. (1991). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Londres: Verso. [Trad. cast.: Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2006.]

Anderson, J. D. (1998). The Education of Blacks in the South, 1860-1935. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nueva York: Longman.

Anderson, P. (1974a). Lineages of the Absolutist State. Londres: NLB. [El estado absolutista. Madrid: Siglo XXI de España, 1979.]

— (1974b). Passages from Antiquity to Feudalism. Londres: NLB. [Trad. cast.: Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo. Madrid: Siglo XXI de España, 1974.]

Apple, M. W. (1979). Ideology and Curriculum. Londres: Routledge. [Trad. cast.: Ideología y currículo. Madrid: Akal, 1986.]

— (2006). «Understanding and Interrupting Neoconservatism and Neoliberalism in Education». Pedagogies: An International Journal, 1: 21-6.

Apple, M. W.; Beane, J. A. (2007). Democratic Schools: Lessons in Powerful Education. Portsmouth, NH: Heinemann.

Apple, M. W.; Buras, K. L. (2006). The Subaltern Speak: Curriculum, Power and Educational Struggles. Nueva York: Taylor and Francis.

Aristotle [350 a. C. a] «Categories». The Internet Classics Archive, MIT. [Trad. cast.: Categorías. Buenos Aires: Aguilar, 1962.]

—[350 a. C. b] «Nicomachean Ethics». The Internet Classics Archive, MIT. [Trad. cast.: Ética a Nicómaco. Madrid: Gredos, 2014.]

—[350 a. C. c] «Poetics». The Internet Classics Archive, MIT. [Trad. cast.: Poética. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.]

—[350 a. C. d]. «Politics». The Internet Classics Archive, MIT. [Trad. cast.: Política. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.]

Arnold, M. (1869). Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism. Oxford: Project Gutenberg. [Cultura y anarquía. Madrid: Cátedra, 2010.]

Aronowitz, S.; Giroux, H. 1991. Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Barraga, N. (1983). Visual Handicaps and Learning. Austin TX: Pro-ed. [Trad. cast.: Disminuciones visuales y aprendizaje: (enfoque evolutivo). Madrid: Organización Nacional de Ciegos de España, 1985.]

Barthes, R. (1976). Image-Music-Text. Londres: Fontana.

Battiste, M.; Henderson, J. (2000). Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge. Saskatoon, Saskatchewan: Purich Publishing.

Bauman, Z. (1992). Intimations of Postmodernity. Londres: Routledge.

Beecher, C. (1829). «Suggestions Respecting Improvements in Education». Presentada en Trustees of the Hartford Female Seminary, y publicado por su requerimiento. Hartford, CN: Packer & Butler.

Bell, D. (1999). The Coming of Post-Industrial Society. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: Advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social. Madrid: Alianza, 1976.]

Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, vol. 1. Londres: Routledge & Kegan Paul. [Trad. cast.: Clases, códigos y control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Vol. 1. Madrid: Akal, 1989.]

— (1986a). «On Pedagogic Discourse». Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education. J. G. Richardson (ed.). Nueva York: Greenwood Press.

— (1986b). «Elaborated and Restricted Codes: An Overview 1958-1985». Handbook in Socio-Linguistics and the Science of Language.

Bernstein, R. (1994). Dictatorship of Virtue: Multiculturalism and the Battle for America’s Future. Nueva York: Alfred A. Knopf.

Bishop, D. V. M.; Leonard, L. B. (2000). Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Blackburn, S. (2005). Truth: A Guide. Oxford: Oxford University Press. [Trad. cast.: La verdad: guía de perplejos. Barcelona: Crítica, 2006.]

Boomer, G. (1982). Negotiating the Curriculum: A Teacher-Student Partnership. Sydney: Ashton Scholastic.

Bourdieu, P. (1973). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». En R. Brown. Tavistock (ed.). Knowledge, Education and Social Change: Papers in the Sociology of Education (págs. 71-112). Tavistock Publications.

Bowe, F. (1978). Handicapping America: Barriers to Disabled People. Nueva York: Harper & Row.

Bowles, S.; Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life. Nueva York: Basic Books Inc. [Trad. cast.: La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. 2.ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1985.]

Bransford, J. D.; Brown, A. L; Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. N. R. C. (ed.). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Brown, A. L.; Ash, D.; Rutherford, M.; Nakagawa, K.; Gordon, A.; Campione, J. C. (1993). «Distributed Expertise in the Classroom». En G. Salomon (ed.). Distributed Cognitions:Psychological and Educational Considerations (págs. 188-228). Nueva York: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.]

Brown, J.; A. Collins; P. Duguid. (1989). «Situated Cognition and the Culture of Learning». Educational Researcher, 18.

Bruegmann, R. (2005). Sprawl: A Compact History. Chicago: University of Chicago Press.

Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: Hacia una teoría de la instrucción. México: UTEHA, 1969.]

— (1977). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: El proceso de la educación. México: UTEHA, 1963.]

— (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010.]

Caldwell, B. J.; Spinks, J. M. (1988). The Self-Managing School. Londres: Falmer Press.

Candland, D. K. 1993. Feral Children and Clever Animals: Reflections on Human Nature. Oxford: Oxford University Press.

Castles, S.; Cope, B; Kalantzis, M.; Morrissey, M. (1992). Mistaken Identity: Multiculturalism and the Demise of Nationalism in Australia. Sydney: Pluto Press.

Cavalli-Sforza, L. (2000). Genes, Peoples and Languages. Berkeley, CA: University of California Press. [Trad. cast.: Genes, pueblos y lenguas. Barcelona: Crítica, 1997.]

Cazden, C. B. (2000). «Four Innovative Programmes: A Postscript from Alice Springs». En Cope, B; Kalantzis, M. (eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (págs. 321-32). Londres: Routledge.

— (2001). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth, NH: Heinemann [Trad. cast.: El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.]

— (2006). «Connected Learning: «Weaving» in Classroom Lessons». En Pedagogy in Practice, conferencia. University of Newcastle.

Cazden, C. B.; Beck, S. W. (2003). «Classroom Discourse». En Handbook of Discourse Processes. Mahwa, NJ: Erlbaum.

Ceci, S. J. (1996). On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chalmers, A. F. (1976). What is This Thing Called Science? Sta Lucia: University of Queensland Press. [Trad. cast.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?: una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. 3.ª ed. rev. Madrid: Siglo XXI de España, 1984.]

Chomsky, N. [1957] (2002). Syntactic Structures. Amsterdam: de Gruyter Mouton. [Trad. cast.: Estructuras sintácticas. México DF: Siglo XXI, 1974.]

— (1959). «Review of Verbal Behavior, by B. F. Skinner». Language, 35: 26-58.

— (2000). New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2002). «Chomsky's Revolution: An Exchange». Nueva York Review of Books, 18 de julio: 64-5.

Christian, D. (2004). Maps of Time: An Introduction to Big History. Berkeley, CA: University of California Press. [Trad. cast.: Mapas del tiempo: una introducción a la «Gran Historia». Barcelona: Crítica, 2005.]

Christie, M. J. (1992). «Grounded and Ex-centric Knowledges: Exploring Aboriginal Alternatives to Western Thinking». Conferencia en Thinking. Townsville.

— (1993). «Yolgnu Linguistics». Ngoonjook: A Journal of Australian Indigenous Issues: 58-77.

Churchill, W. [1960] (1930). My Early Life. Londres: Oldhams. [Mi primera juventud: una misión errante. Buenos Aires: Claridad, 1941. Mi juventud: Autobiografía. Granada: Almed, 2010.]

Clay, M. M. (2000). Running Records for Classroom Teachers. Auckland: Heinemann.

— (2005). An Observation Survey of Early Literacy Intervention. Auckland: Heinemann.

Cloonan, A. (2010). Multiliteracies, Multimodality and Teacher Professional Learning. Champaign, IL: Common Ground Publishing.

Cloonan, A.; Kalantzis, M; Cope, B. (2010). «Schemas for Meaning-Making and Multimodal Texts». En T. Locke (ed.). Beyond the Grammar Wars (págs. 254-75). Londres: Routledge.

Confucius [c. 500 a. C.] «The Great Learning». MIT Internet Classics Archive. [Los cuatro libros clásicos. Barcelona: Bruguera, 1971.]

Connell, R. W. (2005). Masculinities. Sydney: Allen and Unwin. [Trad. cast.: Masculinidades. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.]

Connell, R. W.; Ashenden, D. J.; Kessler, S.; Dowsett, G. W. (1982). Making the Difference: Schools, Families and Social Division. Sydney: Allen and Unwin.

Cope, B. (1993). «Schooling in the World's Best Muslim Country». En Education. Australia: 20-3.

Cope, B.; Gollings, G. (2001). «Multilingual Book Production». Technology Drivers Across the Book Production Supply Chain, From the Creator to the Consumer, vol. 2.2. Melbourne: Common Ground.

Cope, B; Kalantzis, M. (1993). The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing (pág. 286). Londres y Pittsburgh: Falmer Press (edición del Reino Unido) y University of Pennsylvania Press (edición de EE. UU.).

— (1997a). Productive Diversity: A New Approach to Work and Management. Sydney: Pluto Press.

— (1997b). «White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon». Interchange, 28: 283-329.

— (1998). «Multicultural Education: Transforming the Mainstream». En Critical Multiculturalism. S. May (ed.). Londres: Falmer Press.

— (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Londres: Routledge.

— (2009a). «Multiliteracies: New Literacies, New Learning». Pedagogies: An International Journal, 4: 164-95. [Trad. cast.: «Multialfabetización»: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje», en Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 98-99 (enero-junio, 2010), 53-92. Disponible en: <http://www.aab.es/app/download/6054131/Bibliotecas-Bolet %C3 %ADn98-99.pdf>]

— (2009b). Ubiquitous Learning. Champaign, IL: University of Illinois Press.

— (2010). «New Media, New Learning». En D. R. Cole; D. L. Pullen (eds.). Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice (pág. 87-104). Londres: Routledge.

— (2011). «Education is the New Philosophy, to Make a Metadisciplinary Claim for the Learning Sciences». En A. Reid; P. Hart; C. Russell; M. Peters (eds.). Companion to Educational Research. Dordrecht: Springer.

Cope, B.; Kalantzis, M.; Luke, A.; Morgan, B.; McCormack, R.; Solomon, N.; Slade, D.; Veal, N. (1993). The National Framework of Adult Language, Literacy and Numeracy Competence. Australian Committee for Training and Curriculum, Melbourne.

Cope, B.; Kalantzis, M; Magee, L. (2011). Towards a Semantic Web: Connecting Knowledge in Academic Research. Cambridge, Reino Unido: Woodhead Publishing.

Cope, B.; Kalantzis, M.; McCarthey, S.; Vojak, C.; Kline, S. (2011). «Technology-Mediated Writing Assessments: Paradigms and Principles». Computers and Composition, 28: 79-96.

Council for Exceptional Children (2005). Universal Design for Learning. Nueva York: Prentice Hall.

Crawford, J. (1992). Hold Your Tongue: Bilingualism and the Politics of English Only. Reading, MA: Addison-Wesley.

Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. Nueva York: Teachers College Press.

Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters. [Trad. cast.: Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata, 2002.]

Damasio, A. (2010). Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain. Nueva York: Pantheon.

Darling-Hammond, L. (2010). The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L.; Ancess, J.; Falk, B. (1995). Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L.; Wood, G. H. (2008). «Assessment for the 21st Century: Using Performance Assessments to Measure Student Learning More Effectively». The Forum for Education and Democracy.

Darwin, C. (1892). The Autobiography of Charles Darwin and Selected Letters. Nueva York: D. Appleton and Company. [Autobiografía y cartas escogidas. Madrid: Alianza, 1977.]

Datnow, A.; Hubbard, L. (2002). Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling. Nueva York: Routledge Falmer.

d'Augelli, A. R.; Patterson, C. L. (2001). Lesbian, Gay, and Bisexual Identities and Youth: Psychological Perspectives. Oxford: Oxford University Press.

Davidson, C. N. (2011). Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work and Learn. Nueva York: Viking.

Davidson, C. N.; Goldberg, D. T. (2009). The Future of Learning Institutions in a Digital Age. Cambridge, MA: MIT Press.

de Beauvoir, S. [1952] (1993). The Second Sex. Nueva York: Knopf. [Trad. cast.: El segundo sexo. Madrid: Cátedra, 1977.]

Deacon, T. (1997). The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. Nueva York: W.W. Norton.

Delpit, L. (2006). Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom. Nueva York: The New Press.

Department of Immigration and Multicultural Affairs (1998). «Charter of Public Service in a Culturally Diverse Society». Canberra: Department of Immigration and Multicultural Affairs.

Derrida, J. (1976). Of Grammatology. Baltimore: Johns Hopkins University Press. [Trad. cast.: De la gramatología. Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.]

Descartes, R. (1637). «Discourse on the Method of Rightly Conducting the Reason, and Seeking Truth in the Sciences». [Trad. cast.: Discurso del método: para dirigir bien la razón y buscar la verdad en las ciencias. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.]

Dewey, J. [1902] (1956). The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. cast.: El niño y el programa escolar. Madrid: Revista de Pedagogía, 1925.]

— [1915] (1956). The School and Society. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. cast.: La escuela y la sociedad: la escuela y el proceso social. Madrid: Francisco Beltrán, 1925.]

— [1916] (1966). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Nueva York: Free Press. [Trad. cast.: Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Losada, 1946.]

— [1938] (1963). Experience and Education. Nueva York: Collier Books. [Trad. cast.: Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada, 1939.]

Dewey, J.; Dewey, E. (1915). Schools of To-morrow. Nueva York: Dutton [Trad. cast.: Las escuelas de mañana. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.]

Donald, M. (2001). A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness. Nueva York: W. W. Norton.

Dreger, A. D. (1999). Intersex in the Age of Ethics. Hagerstown, MD: University Publishing Group.

Drucker, P. (1998). «From Capitalism to Knowledge Society». En D. Neef (ed.). The Knowledge Economy (págs. 15-34). Woburn, MA: Butterworth Heinemann.

Drucker, P. F. (1993). Post-Capitalist Society. Oxford: Butterworth Heinemann. [Trad. cast.: La sociedad postcapitalista. Barcelona: Apóstrofe, 1993.]

Eco, U. (1981). The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Londres: Hutchinson.

Empiricus, S. [c. 200]. Outlines of Pyrrhonism (Trad. G. M. Ross). [Trad. cast.: Esbozos pirrónicos. Madrid: Gredos, 1993.]

Erikson, F; Gutiérrez, K. (2002). «Culture, Rigor and Science in Educational Research». Educational Researcher, 31: 21-4.

Evans, G. E.; Fitzgerald, B. F. (1998). «Information Transactions under UCC Article 2B: The Ascendancy of Freedom of Contract in the Digital Millennium?». University of NSW Law Journal, 21. Disponible en: <http://www.austlii.edu.au/au/journals/UNSWLJ/1998/46.html>.

Eysenck, H. J. (1971). Race, Intelligence and Education. Londres: Temple Smith [Trad. cast.: Raza, inteligencia y educación. Barcelona: Orbis, 1985.]

Fischer, C. S., Hout, M.; Sanchez, M.; Lucas, S. R.; Swindler, A.; Voss, K. (1996). Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ford, H. (1923). My Life and Work. Sydney: Angus & Robertson. [Trad. cast.: Mi vida y mi obra. Barcelona: Orbis, 1924?]

Foucault, M. 1973. Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason (Trad. R. Howard). Nueva York: Vintage Books. [Trad. cast.: Historia de la locura en la época clásica. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.]

— (1979). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Nueva York: Vintage Books [Trad. cast.: Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México DF: Siglo XXI, 1979.]

— (1982). The Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language. Nueva York: Vintage Books. [Trad. cast.: Arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI, 1976.]

Fraser, N. (2003). «Social Justice in the Age of Identity Politics» En Fraser, N.; Honneth, A. (eds.). Redistribution or Recognition: A Political-Philosophical Exchange (págs. 7-109). Londres: Verso. [¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006.]

— (2008). «Reframing Justice in a Globalizing World». En Olson K. (ed.). Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates Her Critics (págs. 273-94). Londres: Verso.

Fraser, S. (1995). The Bell Curve Wars: Race, Intelligence, and the Future of America. Nueva York: Free Press.

Freire, P. (1973). Education for Critical Consciousness. Nueva York: Seabury Press.

Freire, P. (1972a). Cultural Action for Freedom. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin.

— (1972b). Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin. [Trad. cast.: Pedagogía del oprimido. México DF: Siglo XXI, 1970.]

— (1974). Education: The Practice of Freedom. Londres: Writers and Readers Publishing Co-operative. [Trad. cast.: La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI]

— (1978). Pedagogy in Process. Londres: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Friedman, M. (1975). There’s No Such Thing as a Free Lunch. LaSalle, IL: Open Court.

Froebel, F. [1895] (1985). Friedrich Froebel’s Pedagogics of the Kindergarten: Or, His Ideas Concerning the Play and Playthings of the Child (Trad. J. Jarvis). Nueva York: D. Appleton.

Fuhrman, S. H. (2001). From the Capitol to the Classroom: Standards-based Reform in the States. Chicago: University of Chicago Press.

Gandhi, M. (1949). Gandhi, An Autobiography. Londres: Phoenix Press. [Trad. cast.: Autobiografía: la historia de mis experimentos con la verdad. Barcelona: Aura, 1985.]

Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. Nueva York: Basic Books.

Garrison, M. J. (2009). A Measure of Failure: The Political Origins of Standardized Testing. Albany, Nueva York: SUNY Press.

Gazzaniga, M. S. (1988). Mind Matters: How Mind and Brain Interact to Create Our Conscious Lives. Boston: Houghton Mifflin. [Trad. cast.: Cuestiones de la mente: cómo interactúan la mente y el cerebro para crear nuestra vida

consciente. Barcelona: Herder, 1998.]

Gee, J. P. (1992). The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice. Nueva York: Bergin & Garvey.

— (1994). «Science Talk»: How Do You Start to Do What You Don't Know How to Do? Worcester, MA: Hiatt Center, Clark University.

— (1996). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. Londres: Taylor and Francis. [Trad. cast.: La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004.]

— (2000). «New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools». En Cope, B.; Kalantzis, M. (eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Londres: Routledge.

— (2001). «Literacies, Schools and Kinds of People in the New Capitalism». En M. Kalantzis; B. Cope (eds.). Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies (págs. 81-98). Melbourne: Common Ground.

— (2003). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. Nueva York: Palgrave Macmillan. [Trad. cast.: Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004.]

— (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling.

Londres: Routledge.

— (2005). Why Video Games are Good for Your Soul: Pleasure and Learning. Melbourne: Common Ground.

— (2010). New Digital Media and Learning as an Emerging Area and «Worked Examples» as One Way Forward. Cambridge, MA: MIT Press.

Gellner, E. (1983). Nations and Nationalism. Ithaca Nueva York Cornell University Press. [Trad. cast.: Naciones y nacionalismos. Madrid: Alianza, 1983.]

— (1994). Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals. Londres: Hamish Hamilton. [Trad. cast.: Condiciones de la libertad. Barcelona: Paidós, 1996.]

Gilmore, D.; Soudien, C.; Donald, D. (1999). «Post-Apartheid Policy and Practice: Educational Reform in South Africa». En Kas, M.; Winzer, M.; Majorek, C. (eds.). Education in a Global Society: A Comparative Perspective (págs. 341-50). Boston: Allyn and Bacon.

Glazer, N.; Moynihan, D. P. (1975). Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gould, S. J. (1981). The Mismeasure of Man. Nueva York: W.W. Norton. [Trad. cast.: La falsa medida del hombre. Barcelona: Crítica, 2005.]

Greene, J. C.; Hall, J. N. (2010). «Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence». En A. Tashakkori; C. Teddlie (eds.). Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Habermas, J. (1994). «Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State». En Gutman, A. (ed.). Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition (págs. 107-48). Princeton, NJ: Princeton University Press.

— (1998). «Learning by Disaster: A Diagnostic Look Back on the Short Twentieth Century». Constellations, 5: 307-20.

Haladyna, T. M. (2004). Developing and Validating Multiple-Choice Test Items. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Halasz, G.; Anaf, G.; Ellingsen, P.; Manne, A; Salo, F. T. (2002). Cries Unheard: A New Look at Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Melbourne: Common Ground.

Handy, C. (1994). The Age of Paradox. Boston: Harvard Business School Press. [Trad. cast.: La edad de la paradoja: dar sentido al futuro. Barcelona: Apóstrofe, 1996.]

Harvey, D. (1996). Justice, Nature and the Geography of Difference. Cambridge, MA: Blackwell.

— (2005). A Brief History of Neoliberalism. Oxford: Oxford University Press. [Trad. cast.: Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal, 2007.]

Hausman, B. L. (1995). Changing Sex: Transsexualism, Technology and the Idea of Gender. Durham, NC: Duke University Press.

Herbert, H. J. (2003). «Is Success a Matter of Choice? Exploring Indigenous Australian Notions of Success Within the Context of the Australian University». Tesis doctoral de Filosofía, School of Education, Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne.

Herbert, J. (1998). «Making the Links». Making the Links: Aboriginal Pedagogy Conference: Western Australia: Department of Education.

Herdt, G. (1994). Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Culture and History. Nueva York: Zone Books.

Herrnstein, R.; Murray, C. (1995). The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. Nueva York: Free Press.

Hirsch, E. D. (1988). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Nueva York: Vintage Books.

Hirsch, E. D.; Kett, J. F.; Treffil, J. (1988). The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton Mifflin.

Honderich, T. (2004). On Consciousness. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Husserl, E. [1954] (1970). The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. Evanston: Northwestern University Press. [Trad. cast.: La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental. Barcelona: Altaya, 1999.]

Illich, I. (1973). Deschooling Society. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin. [Trad. cast.: La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral, 1974.]

Jameson, F. (1991). Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham, NC: Duke University Press. [Trad. cast.: El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona: Paidós, 1991.]

Jardim, A. (1970). The First Henry Ford: A Study in Personality and Business Leadership. Cambridge, MA: The MIT Press.

Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kalantzis, M. (2000). «Multicultural Citizenship». En Hudson, W.; Kane, J. (eds.). Rethinking Australian Citizenship (págs. 99-110). Melbourne: Cambridge University Press.

— (2006). «Changing Subjectivities, New Learning». Pedagogies: An International Journal, 1: 7-12.

Kalantzis, M.; Cope, B. (1988). «Why We Need Multicultural Education: A Review of the «Ethnic Disadvantage' Debate». Journal of Intercultural Studies, 9: 39-57.

— (2008). «Digital Communications, Multimodality and Diversity: Towards a Pedagogy of Multiliteracies». Scientia Paedagogica Experimentalis, XLV: 15-50.

— (2009). «Learner Differences: Determining the Terms of Pedagogical Engagement». En Mitakidou, S.; Tressou, E.; Swadener, B. B.; Grant, C. A. (eds.). Beyond Pedagogies of Exclusion in Diverse Childhood Contexts (págs. 13-30). Nueva York: Palgrave Macmillan.

— (2010). «The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age». e-Learning and Digital Media, 7: 200-22.

— (2011). «The Work of Writing in the Age of Its Digital Reproducibility». En Abrams, S. S.; Rowsell, J. (eds.). Rethinking Identity and Literacy Education in the 21st Century, vol. 110: 1. Nueva York: Teachers College Press.

— 2012. Literacies. Melbourne: Cambridge University Press.

Kalantzis, M.; Cope, B; Cloonan, A. (2010). «A Multiliteracies Perspective on the New Literacies». En Baker, E. A. (ed.). The New Literacies: Multiple

Perspectives on Research and Practice (págs. 61-87). Nueva York: Guildford.

Kalantzis, M.; Cope, B.; Noble, G.; Poynting, S. (1991). Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Londres: Falmer Press.

Kalantzis, M.; Cope, B.; Slade, D. (1989). Minority Languages and Dominant Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity. Londres: Falmer Press.

Kant, I. [1781] (1933). Critique of Pure Reason (Trad. N. K. Smith). Londres: Macmillan. [Trad. cast.: Crítica de la razón pura. Madrid: Biblioteca Económica Filosófica, 1907.]

Kanter, R. M. (1972). «The Organization Child: Experience Management in a Nursery School». Sociology of Education, 45: 186-212.

Kanter, R. M; Stein, B. (1979). Life in Organizations: Workplaces as People Experience Them. Nueva York: Basic Books.

Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). The Action Research Planner. Melbourne: Deakin University Press. [Trad. cast.: Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes, 1988.]

Kemmis, S.; Wilkinson, M. (1988). «Participatory Action Research and the Study of Practice». En Atweh, B.; Kemmis, S.; Weeks, P. (eds.). Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education. Londres:

Routledge.

Koch, C. (2004). The Quest for Consciousness: A Neurobiological Approach. Engelwood, CO: Roberts and Company. [Trad. cast.: La consciencia: una aproximación neurobiológica. Barcelona: Ariel, 2005.]

Kohn, A. (2000). The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Koretz, D. (2008). Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kress, G. (2000). «Design and Transformation: New Theories of Meaning». En Cope, B.; Kalantzis, M. (ed.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (págs. 153-61). Londres: Routledge.

— (2003). Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge. [Trad. cast.: El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Archidona (Málaga): Aljibe, 2005.]

— (2009). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres: Routledge.

Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J.; Tsatsarelis, C. (2001). Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom. Londres: Continuum.

Kress, G.; van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Oxford: Oxford University Press.

Labov, W. (1972). Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lankshear, C.; Knobel, M. (1997). «Critical Literacy and Active Citizenship». En Muspratt, S.; Luke, A.; Freebody, P. (eds.). Constructing Critical Literacies. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.

— (2004). A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.

Lave, J.; Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México DF: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003.]

Lo Bianco, J. (2000). «Multiliteracies and Multilingualism». En Cope, B.; Kalantzis, M. (eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (págs. 92-105). Londres: Routledge.

Locke, J. [1690]. An Essay Concerning Human Understanding. Disponible en:

<http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.html>. [Trad. cast.: Ensayo sobre el entendimiento humano. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1956.]

Lorde, A. [1982] (1996). Zami: A New Spelling of My Name. Londres: Pandora. [Trad. cast.: Zami, una biomitografía: una nueva forma de escribir mi nombre. Madrid: Horas y horas, 2010.]

Luke, A. (2004). «Teaching After the Market: From Commodity to Cosmopolitanism». Teachers College Record.

— (2005). «Evidence-Based State Literacy Policy: A Critical Alternative». En International Handbook of Educational Policy (págs. 661-77). Dordrecht: Springer.

— (2006). «Why Pedagogies?». Pedagogies: An International Journal, 1: 106.

— (2008). «Pedagogy as Gift». En J. Albright; A. Luke (eds.). Pierre Bourdieu and Literacy Education. Nueva York: Routledge.

Luke, A.; Carrington, V. (2002). «Globalisation, Literacy, Curriculum Practice». En Fisher, R.; Lewis, M.; Brooks, G. (eds.). Language and Literacy in Action. Londres: Routledge.

Luke, A.; Green, J.; Kelly. G. (2010). «What Counts as Evidence and Equity?». Review of Research in Education, 34: vii-xvi.

Lyotard, J. F. (1979). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press. [Trad. cast.: La condición postmoderna: informe sobre el saber. Madrid: Cátedra, 1984.]

Raymattja, M.; Ngurruwutthun. D.; White, L. (1990). Always Together, Yaka Gana: Participatory Research at Yirrkala as Part of the Development of a Yolgnu Education. Yirrkala: Yirrkala Literature Production Centre.

Marika-Mununggiritj, R.; Christie, M. J. (1995). «Yolngu Metaphors for Learning». International Journal of the Sociology of Language, 113: 59-62.

Marx, K.; Engels, F. [1848] (1973). «Manifesto of the Communist Party». En Karl Marx, Political Writings: The Revolutions of 1848 (págs. 62-98), vol. 1, editado por Fernback, D. Harmondsworth: Penguin. [Trad. cast.: Manifiesto del Partido Comunista. Medellín, Colombia: Ediciones Pepe, 1971.]

Masuda, Y. (1980). The Information Society and Post-Industrial Society. Washington, DC: World Future Society. [Trad. cast.: La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid: Tecnos, 1984.]

McCalman, J. (1984). Struggletown: Public and Private Life in Richmond, 1900-1965. Melbourne: Melbourne University Press.

McGuinn, P. J. (2006). No Child Left Behind and the Transformation of Federal Education Policy, 1965-2005. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

McGuinness, D. (1985). When Children Don’t Learn: Understanding the Biology and Psychology of Learning Disabilities. Nueva York: Basic Books.

McLaren, P. (1989). «Race, Class, and Gender: Why Students Fail». En Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education (pág. 211-21). Nueva York: Longman. [Trad. cast.: La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI, 1989.]

— (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era. Londres: Routledge. [Trad. cast.: Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós, 1997.]

— (2007). Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy. Boston: Pearson Education.

McMahon, W. W. (2002). Education and Development: Measuring the Social Benefits. Nueva York and Oxford: Oxford University Press.

— (2009). Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Miles, R. (1989). Racism. Londres: Routledge.

Mitchell, J. (1971). Woman’s Estate. Harmondsworth: Penguin. [Trad. cast.: La condición de la mujer. 2.ª ed. Barcelona: Anagrama, 1977.]

Montessori, M. [1912] (1964). The Montessori Method. Nueva York: Schocken Books. [Trad. cast.: El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «case dei bambini». Barcelona: Ramón de S. N. Araluce, 1915.]

— [1917] (1973). The Montessori Elementary Material. Nueva York: Schocken Books.

Mortimer, J. T.; Reed, W. L. (2002). The Changing Adolescent Experience: Societal Trends and the Transition to Adulthood. Nueva York: Cambridge University Press.

Nakata, M. (2001). Indigenous Peoples, Racism and the United Nations. Melbourne: Common Ground.

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (2003). «Identifying and Implementing Educational Practices Supported by Rigorous Evidence». US Department of Education Institute of Education Sciences.

National Center on Universal Design for Learning (2010). «UDL Guidelines: Version 1.0».

Neill, A. S. (1962). Summerhill. Harmondsworth, Reino Unido: Pelican. [Trad. cast.: Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1963.]

Neville, M. (2008). Teaching Multimodal Literacy Using the Learning by Design Approach to Pedagogy. Melbourne: Common Ground.

— (2010). «Meaning Making Using New Media: Learning by Design Case Studies». E-Learning and Digital Media, 7: 237.

Nichols, S. L.; Berliner, D. C. (2007). Collateral Damage: How High Stakes Testing Corrupts America's Schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nietzsche, F. [1888 (1915). «Twilight of the Idols». En Levy, O.. Edinburgh: T. N. Foulis (eds.). Complete Works of Friedrich Nietzsche, vol. 16. [Trad. cast.: Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo. Madrid: Alianza, 1973.]

— [1901] (1968). The Will to Power (Trad. Kaufmann, W.; Hollingdale, R. J.). Nueva York: Vintage Books. [Trad. cast.: La voluntad de poder: una interpretación de todo acontecer. Buenos Aires: Poseidón, 1947.]

Nisbett, R. E. (2009). Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count. Nueva York: W. W. Norton.

Orwell, G. [1949] (2003). Nineteen Eighty-Four. Nueva York: Plume. [Trad. cast.: 1984. Barcelona: Destino, 1952.]

— [1953] (1968). «Such Were the Joys». Collected Essays, Journalism and

Letters of George Orwell, vol. 4. En In Front of Your Nose, 1945-1950. Harmondsworth: Penguin.

Page, S. E. (2007). The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools and Societies. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Palinscar, A. S.; Brown, A. L. (1984). «Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities». Cognition and Instruction, 1: 117-75.

Pavlov, I. P. (1941). «The Conditioned Reflex». En W. H. Gantt (ed.). Lectures on Conditioned Reflexes, vol. 2. Conditioned Reflexes and Psychiatry (págs. 166-85). Nueva York: International Publishers. [Trad. cast.: El reflejo condicionado. México DF: Universidad Nacional de México, 1958.]

Pellegrino, J. W.; Chudowsky, N.; Glaser, R. (2001). Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment. Washington, DC: National Academies Press.

Peters, M. A.; Beasley, T. (2006). Building Knowledge Cultures: Education and Development in the Age of Knowledge Capitalism. Oxford: Rowman & Littlefield.

Peters, M. A.; Marginson, S.; Murphy, P. (2008). Creativity and the Global Knowledge Economy. Nueva York: Peter Lang.

Peters, T. J.; Waterman, R. H. Jr. (1984). In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. Nueva York: Harper & Row Publishers. [Trad. cast.: En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas de Estados Unidos. Barcelona: Folio, 1990.]

Phelps, R. P. (2009). «Educational Achievement Testing: Critiques and Rebuttals». En Phelps, R. P. (ed.). Correcting Fallacies About Educational and Psychological Testing (págs. 89-146). Washington, DC: American Psychological Association.

Phillips, D. C.; Nicholas C. B. (2000). Postpositivism and Educational Research. Nueva York: Rowman and Littlefield.

Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. [1923] (2002). Language and Thought of the Child. Londres: Routledge. [Trad. cast.: El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.]

— [1929] (1973). The Child's Conception of the World. Londres: Paladin. [Trad. cast.: La representación del mundo en el niño. Madrid: Espasa-Calpe, 1933.]

— (1971). Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge. Harmondsworth: Penguin. [Trad. cast.: Psicología y epistemología. Barcelona: Ariel, 1969.]

— (1976). An Introduction to Jean Piaget Through His Own Words. Campbell, S. F. (ed.). Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.

Pinker, S. (1995). The Language Instinct. Nueva York: Harper Perennial. [Trad. cast.: El instinto del lenguaje: cómo la mente construye el lenguaje. Madrid: Alianza, 1995.]

— (1997). How the Mind Works. Nueva York: Norton. [Trad. cast.: Cómo funciona la mente. Barcelona: Destino, 2001.]

— (2002). The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature. Nueva York: Viking. [Trad. cast.: La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana. 2.ª ed. Barcelona: Paidós, 2004.]

Piore, M. J.; Sabel, C. F. (1984). The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: La segunda ruptura industrial. Madrid: Alianza, 1990.]

Plato [c. 399-347 a. C.] The Apology [Defense] of Socrates (Trad. B. Jowett): Wikisource. [Trad. cast.: Apología de Sócrates. Buenos Aires: EUDEBA, 1966.]

Polanyi, K. (1975). The Great Transformation. Nueva York: Octagon Books. [Trad. cast.: La gran transformación: crítica del liberalismo económico. Madrid: La Piqueta, 1997.]

Popham, W. J. (2008). Transformative Assessment. Alexandria, VA: ASCD.

[Trad. cast.: Evaluación «trans»-formativa: el poder «trans»formador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea, 2013.]

— (2011). Classroom Assessment. Boston: Pearson.

Popkewitz, T. S. (2004). «Is the National Research Council Committee's Report on Scientific Research in Education Scientific? On Trusting the Manifesto». Qualitative Inquiry, 10 (1): 62-78.

Post, R.; Rogin, M. (1998). Race and Representation: Affirmative Action. Nueva York: Zone Books.

Preves, S. E. (2003). Intersex and Identity: The Contested Self. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.

Rasmussen, M. L.; Rofes, E.; Talburt, S. (2004). Youth and Sexualities: Pleasure, Subversion, and Insubordination in and out of Schools. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Ravitch, D. (2010). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education. Nueva York: Basic Books.

Reese, G. (2009). Cloud Application Architectures: Building Applications and Infrastructure in the Cloud. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Reynolds, H. (1995). Fate of a Free People. Melbourne: Penguin.

Rizvi, F. (2007). «Internationalization of Curriculum: A Critical Perspective». En Hayden, M.; Levy, D.; Thomson, J. (eds.). Handbook of International Education. Londres: Sage.

Roeser, R. J.; Downs, M. P. (2004). Auditory Disorders in School Children. Nueva York: Thieme.

Rorty, R. (1992). The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method. Chicago: Chicago University Press. [Trad. cast.: El giro lingüístico. Barcelona: Paidós, 1990.]

Rose, S. (2005). The Future of the Brain: The Promise and Perils of Tomorrow's Neuroscience. Oxford: Oxford University Press.

Rousseau, J. J. [1762] (1914). Emile, or Education (Trad. B. Foxley). Londres: J. M. Dent & Sons Ltd. [Trad. cast.: Emilio o De la educación. Madrid: Albán y Compañía, 1821.]

Sacks, P. (1999). Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do About It. Nueva York: De Capro Press.

Sahlins, M. (1974). Stone Age Economics. Nueva York: Aldine. [Trad. cast.: Economía de la edad de piedra. Madrid: Akal, 1977.]

Salomon, G. (1993). «Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations». En Pea, R.; Brown, J. S. (eds.). Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Nueva York: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.]

Sapir, E. (1921). Language: An Introduction to the Study of Speech. Nueva York: Harcourt Brace. [Trad. cast.: El lenguaje: introducción al estudio del habla. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1954.]

Schwandt, T. A. (2005). «A Diagnostic Reading of Scientifically Based Research for Education». Educational Theory, 55: 284-305.

— (2009). «Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary». En Ryan, K. E.; Cousins, J. B. (eds.). The SAGE International Handbook of Educational Evaluation (págs. 19-36). Los Angeles: Sage.

Schweber, S. (2006). «Fundamentally 9/11: The Fashioning of Collective Memory in a Christian School». American Journal of Education, 112: 392-417.

Searle, J. R. (2002). «End of the Revolution». New York Review of Books, 49.

Sedgwick, E. K. (1985). Between Men: English Literature and Male Homosexual Desire. Nueva York: Columbia University Press.

Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning

Organization. Nueva York: Doubleday Currency. [Trad. cast.: La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Buenos Aires: Granica, 1992.]

Sennett, R. (1998). The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. Nueva York: Norton. [Trad. cast.: La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.]

Sennett, R.; Cobb, J. (1972). The Hidden Injuries of Class. Nueva York: WW Norton.

Shavelson, R. J.; Towne, L. (2002). Scientific Research in Education. Washington, DC: National Academies Press.

Shenk, D. (2010). The Genius in All of Us: Why Everything You've Been Told About Genetics, Talent and IQ is Wrong. Nueva York: Doubleday. [Trad. cast.: El genio que todos llevamos dentro: por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto. Barcelona: Ariel, 2011.]

Shoumatoff, A. (1985). The Mountain of Names: A History of the Human Family. Nueva York: Simon and Schuster.

Skinner, B. F. (1968). The Technology of Teaching. Nueva York: Meredith Corporation. [Trad. cast.: Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor, 1970.]

Smith, A. [1776] (1976). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. Oxford: Clarendon Press. [Trad. cast.: Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Valladolid: En la Oficina de la Viuda e Hijos de Santander, 1794.]

Spencer, H. [1884] (1992). The Man Versus The State. Indianapolis, IN: Library of Economics and Liberty. [Trad. cast.: El hombre contra el estado. Buenos Aires: Yerba Buena, 1945.]

Spivak, G. C. (1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: Crítica de la razón postcolonial: hacia una historia del presente evanescente. Madrid: Akal, 2010.]

Spock, B. (1958). Child and Baby Care. Londres: The Bodley Head.

St Benedict [c. 530] (1949). «The Holy Rule of St. Benedict». [Trad. cast.: Regla de San Benito. Madrid: Aspas, 1943.]

Stake, R. E. (2005). The Art Of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage. [Trad. cast.: Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1999.]

— (2010). Qualitative Research: Studying How Things Work. Nueva York: Guildford.

Stern, D. N. (1985). The Interpersonal World of the Infant: A View from

Psychoanalysis and Developmental Psychology. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Barcelona: Paidós, 1991.]

Stevens, D. D.; Levi, A. J. (2005). Introduction to Rubrics. Sterling, VA: Stylus.

Stewart, T. A. (1998). Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations. Nueva York: Bantam Books. [Trad. cast.: La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual. Buenos Aires: Granica, 1998.]

Suggs, D. N.; Miracle, A. W. (1999). Culture, Biology and Sexuality. Athens GA: University of Georgia Press.

Surowiecki, J. (2004). The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations. Nueva York: Doubleday. [Trad. cast.: Cien mejor que uno: la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría. Barcelona: Urano, 2005.]

Sykes, B. (2001). The Seven Daughters of Eve. Nueva York: W. W. Norton. [Trad. cast.: Las siete hijas de Eva. 2.ª ed. Madrid: Debate, 2002.

Tagore, R. [1917] (1961). «My School». En A Tagore Reader. Boston: Beacon Press.

— [1906] (1961). «The Problem of Education». En Chakravarty, A. (ed.).

Towards Universal Man. Londres: Asia Publishing House.

Taylor, C. (1994). Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press. [Trad. cast.: El multiculturalismo y «la política del reconocimiento». México DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.]

Taylor, F. W. (1911). The Principles of Scientific Management. Nueva York: Harper & Brothers. [Trad. cast.: Principios de administración científica. Buenos Aires: Editorial Argentina de Finanzas y Administración, 1944.]

Thayer, V. T. (1928). The Passing of the Recitation. Boston: D. C. Heath.

Thompson, E. P. (1998). «Alien Homage»: Edward Thompson and Rabindranath Tagore. Delhi: Oxford University Press.

Tobin, J.; Wu, D.; Davidson, D. (1989). Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States. New Haven: Yale University Press.

Twidale, M. B. (2009). «From Ubiquitous Computing to Ubiquitous Learning». En Cope, B.; Kalantzis, M. (eds.). Ubiquitous Learning. Champaign, IL: University of Illinois Press.

van Haren, R. (2005). «Effective Teaching and Learning: Pedagogy and Multiliteracies». En Cope, B.; Kalantzis, M. (eds.). Learning by Design (págs. 257-849. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission.

— (2010). «Engaging Learner Diversity through Learning by Design». e-Learning and Digital Media, 7: 258-7.

Verran, H. (2001). Science and an African Logic. Chicago: University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. [1962] (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 2.ª ed. Barcelona: Crítica, 1989.]

Vygotsky, L. [1934] (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press. [Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade, 1973.]

Wagner, T. (2008). The Global Achievement Gap: Why Even our Best Schools Don’t Teach the New Survival Skills our Children Need, and What We Can Do About It. Nueva York: Basic Books.

Watson, J. B. (1914). Behavior: An Introduction to Comparative Psychology. Nueva York: Henry Holt and Company.

Weber, M. [1922] (1968). Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology. Nueva York: Bedminster Press. [Trad. cast.: Economía y sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1993.]

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.]

Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. M. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Whorf, B. L. (1956). Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: MIT Press. [Trad. cast.: Lenguaje, pensamiento y realidad: selección de escritos. Barcelona: Barral, 1971.]

Wittgenstein, L. (1958). Philosophical Investigations. Nueva York: Macmillan. [Trad. cast.: Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica, 1988.]

— (1969). On Certainty. Nueva York: Harper and Row. [Trad. cast.: Sobre la certeza. Barcelona: Gedisa, 1988.]

Wolf, N. (1991). The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women. Nueva York: W. Morrow. [Trad. cast.: El mito de la belleza. Barcelona: Emecé, 1991.]

Wollstonecraft, M. (1792). A Vindication of the Rights of Woman: With Strictures on Political and Moral Subjects. Londres: J. Johnson. [Trad. cast.: Vindicación de los derechos de la mujer. Madrid: Debate, 1977.]

Womack, J. P.; Jones, D. T; Roos, D. (1990). The Machine that Changed the World. Nueva York: Rawson. [Trad. cast.: La máquina que cambió el mundo. Madrid: McGrawHill, 1992.]

Índice temático

abstracción 171

Academia 29

Académie Francaise 177

acceso 27, 28, 73-75, 86, 93, 114, 132, 134, 139, 140, 148, 155, 156, 162, 164, 170, 172, 173, 175, 178, 182, 183, 189, 192, 196, 197, 236, 241, 265, 310, 329

afroamericanos 284

alfabetismo 35, 72, 93, 127, 130, 135, 143, 154, 192, 239, 280, 281

Anderson, Benedict 125

antropocentrismo 238

apartheid 160, 167, 172, 201

aprendizaje animal 210, 212, 217, 225

aprendizaje a ritmo personalizado 66, 75, 85, 310

aprendizaje colaborativo 34, 80, 203, 267, 296, 307

aprendizaje en línea 36, 70, 111, 183, 280, 299, 309, 310, 316

aprendizaje formal 14, 40, 148, 149, 158, 267, 296, 299, 305, 308, 309, 312, 314

aprendizaje informal 15, 156, 164, 210, 273, 296, 299, 305, 306, 308, 309, 312

aprendizaje por indagación 65

aprendizaje situado 220

aprendizaje ubicuo 28, 338, 340, 341, 347

Aristóteles 237, 276, 293

aritmética 93, 98, 130, 154

arquitectura del aula 66

asignaturas 16, 275, 285, 292, 300, 308

asimilación cultural 105, 106, 109, 125, 126, 143, 147, 149, 150, 151, 154-156, 163, 164, 166, 167, 174, 177, 196, 197, 213, 215, 355

Asperger, síndrome de 188

Atenas 29, 121

atención, trastorno por déficit de 188

autismo 188

autodirección 77, 296

autogobierno 120, 136-143, 175, 190, 281, 304, 312

bilingüe 175, 176, 225

bilingüismo 135

Bloom, taxonomía de 263

canónica, verdad 238, 259

canónico, conocimiento 238-240, 242, 247, 278, 282, 292

canónicos, textos 241, 243, 244, 247, 276

canon occidental 135, 176

capacidades mentales 189, 211, 213, 251

capitalismo 63, 106, 128, 153, 181, 182, 195

Carta Magna 123

castigo corporal 170

cerebro 12, 83, 161, 189, 208, 212-217, 219, 220, 222-224, 229, 251, 308

China 29, 107, 115, 129, 146, 171

Chomsky, Noam 213-216, 219

ciencia cognitiva 12, 14, 212, 216, 287

ciencia de la educación 3, 5, 9-12, 14, 21, 22, 31, 42, 45, 46, 74, 87, 88, 209, 228, 252, 262, 263, 266, 307, 349, 351

ciencia del aprendizaje 14, 231, 252, 313, 320

ciencias naturales 14, 234, 252

ciudadanía 20, 70, 83, 120-122, 124, 130-132, 134, 136, 137, 139, 141-146, 160, 163, 165, 174, 266, 281, 297

clase social 149, 152-154, 168-170, 179, 183, 197, 280, 321

cognición 34, 171, 219-223, 291, 345

cognición distribuida 345

cognitivismo social 209, 217

colonización 160, 246

competencia asistida 80, 296, 311, 312

competencia autónoma 80, 296, 307, 311, 312

competencia colaborativa 296, 307, 311, 312

comprensión 12, 22, 34, 45, 47, 63, 68, 74, 80, 81, 86, 87, 113, 115, 130, 179, 208, 213, 214, 216, 223, 225, 230, 236, 237, 240, 252, 254, 261, 262, 274, 282, 283, 297, 306, 310, 324, 326, 330, 333, 344, 346, 351, 352

comunidad de práctica 220

comunismo 63, 97, 123, 124, 128, 130, 136, 142, 144, 179, 181
conceptualización 256, 258, 264

conciencia 27, 156, 164, 172, 208

condicionamiento operante 210

conductismo 208, 209, 211, 212, 214

Confucio 29, 292

conocimiento comprometido 228, 232, 233, 243, 245, 250, 264, 265, 267, 270, 277, 278

conocimiento, economía del 27, 32, 39, 44, 72, 75, 86, 92, 108, 115, 182, 196, 281, 310, 350

conocimiento, procesos de 22, 42, 43, 87, 117, 144, 198, 203, 224, 228, 250, 252, 253, 259-265, 268, 269, 271, 274, 286, 289, 292, 312, 316, 344, 349, 351, 352

conocimiento, relativismo del 228, 232, 242, 244, 249, 250, 254, 264, 267

conocimiento religioso 233, 240

conocimiento, repertorios de 250, 265, 266, 273

conocimiento, sociedad del 20, 26, 27, 32, 40, 44, 116, 266, 282, 349

Constitución de los Estados Unidos 123

constructivismo 212, 213, 216, 223, 282, 283, 355

consumo masivo 116

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño 158

Copérnico, Nicolás 231

corrección política 135, 187

corriente principal 66 cosmopolitismo 132, 140

creatividad 12, 108, 114, 116, 262, 281, 286

cultura popular 61, 89, 173, 248, 249, 266, 268

currículo 12, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 41, 47, 56, 66, 67, 81, 85, 97, 98, 120, 123, 124, 127, 135, 139, 148, 150, 154-156, 168, 176, 185, 188, 201-203, 207, 248, 249, 273, 275, 278-283, 285, 286, 290-293, 296-299, 301, 303, 308, 309, 311, 315, 318, 319, 321, 323, 329-331, 333, 338, 349, 355, 384

curva de distribución normal 83, 323

Darwin, Charles 57

Deacon, Terrence 219

Declaración Universal de los Derechos

Humanos 167 Delpit, Lisa 284, 285

democracia 103, 121-123, 138, 143, 191

derechos civiles 132, 172, 201

Descartes, René 236

desegregación 172, 186

desigualdad 27, 29, 93, 94, 105, 110, 124, 128, 130, 152, 153, 160, 165, 166, 169, 172, 181, 182, 185, 186, 200, 201, 215, 246, 250, 270, 285, 291, 349

desregulación 129, 142, 144

Dewey, John 62, 63, 104, 125, 328

dialectos 54, 163, 191, 238

diásporas 131, 137, 174

didáctica 21, 36, 47, 48-51, 54, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 69-72, 77-86, 88, 92, 98, 100, 101, 104, 116, 118, 120, 141, 167, 211, 223, 232, 256-258, 275, 281, 309, 318, 321, 326, 328-330, 338-340, 346, 347, 355

diferencias culturales 36, 66, 99, 115, 133, 175, 202, 222, 238, 245

discapacidad 28, 62, 74, 132, 161, 168, 173, 188, 189, 197, 200, 203, 214, 224, 290, 321

disciplina 9-12, 14-17, 20, 21, 23, 26, 31, 32, 39, 40, 42, 47, 51, 56, 58, 60, 69, 72, 80, 85, 86, 97, 106, 114, 115, 134, 170, 171, 208, 209, 212, 215, 235, 238, 252, 259, 262, 264, 279, 282, 285, 307, 350

discriminación 132, 167, 177, 188, 199, 201

discriminación positiva 172, 202

distractores 322

diversidad 18, 20, 34, 36, 66, 81, 83-86, 93, 100, 104, 109, 130, 133, 135, 138-140, 142, 143, 147, 159, 163, 174-176, 179, 180, 183, 187, 191, 193, 194, 199-203, 222, 285, 288, 291, 304, 316, 325, 348

diversidad étnica 66

diversidad productiva 92, 93, 107, 110-114, 117, 118, 122, 201, 310

Donald, Merlin 219

educación auténtica 47, 63, 64, 66-70, 73, 76-78, 80, 92, 104-106, 118, 120, 180, 215, 232, 249, 258

educación cívica 91, 120, 125, 133-135, 142, 145, 355, 381

educación institucionalizada y de masas 21, 47, 49, 57, 62, 97, 121, 133
educación superior 18, 154, 165, 285

educación transformadora 47, 71, 72, 80, 86, 92, 112, 118, 120, 232, 256, 258, 259, 337

empirismo 234, 236, 240, 242, 255, 256, 264, 270, 277

epistemología 14, 18, 58, 214, 241, 249, 279

equidad 20, 32, 113, 123, 172, 201

equilibrio del protagonismo en la acción 21, 36, 136, 143, 144, 266, 279, 282

esclavitud 152, 160

escritura 29, 30, 47, 98, 198, 233, 244, 280, 281, 331, 343, 344

escuelas concertadas 130

escuelas privadas 134, 154, 300

escuelas públicas 27, 45, 134, 138, 154

especialización flexible 101, 104, 107, 115

Estado 97, 120-130, 132, 134-136, 138, 139, 141-145, 152-154, 162, 169, 174, 175, 179, 300, 320

Estado del bienestar 123, 124, 128-130, 136, 138, 139, 142, 144, 168, 179

Estado nación 59, 125-127, 130-133, 137, 139, 140-143, 162, 163, 190

estándares educativos 19, 37, 84, 121, 137, 139, 150, 249, 274, 279, 280, 290, 293, 303, 310, 316, 318, 322, 329-331, 333, 334, 341, 347, 351-353, 355

estímulo 36, 208, 210-212, 214, 223, 224

etnicidad 110, 112, 132, 137, 149, 194, 197

evaluación 76, 244, 299, 301, 303, 308, 309, 311, 313, 316, 318-320, 328, 333-335, 337, 339, 346-348, 351-353

exclusión 105, 109, 115, 125, 126, 132, 143, 147, 149-151, 154, 156, 160, 163, 165, 166, 174, 196, 198, 350, 355

familias 126, 148, 150, 155, 156, 160, 169, 170, 171, 175, 184, 197, 199, 287, 314

fascismo 123, 124, 133, 136, 142, 144

federalismo 137

feedback 288, 289, 318-320, 329, 332, 334, 337, 340-348, 352

feminismo 192

financiación 14, 27, 130, 139, 331, 334

fonético, método 130, 280, 288

Ford, Henry 92, 94-99, 101-103, 112, 118, 136, 301

fordismo 92-94, 97-100, 103-105, 107, 108, 117, 118, 122, 168, 302

Foucault, Michael 118

Gee, James Paul 219, 220, 280, 306

Gellner, Ernest 124, 126

gendre (sistema sexo-género) 193, 194

género 23, 36, 66, 77, 99, 110, 112, 132, 149, 152, 161, 162, 164-166, 168, 170, 171, 173, 177-179, 181, 184, 192-194, 197, 199, 243, 253, 313, 321

genocidio 124, 125, 160

gestión del aula 303, 307

gestión del conocimiento 310, 311

globalismo 18, 19, 34, 48, 73, 92, 113, 115, 116, 131, 132, 135-137, 141-143, 159, 174, 176, 184, 243, 287, 323

globalización 27, 70, 72, 84, 109, 115, 129, 131, 140, 142, 174, 176, 190, 191, 196, 200

gramática 39, 48, 258, 280

Guerra Fría 128, 130, 133, 179, 181

guerras culturales 175

hipótesis 63, 80, 235, 243, 260, 287

historia del trabajo 102

holocausto 244

homofobia 166, 167, 173, 201

homosexualidad 166, 173, 178, 198, 199

horario escolar 20, 56, 66, 67, 73, 75, 81, 176, 238, 299

humanidades 14, 69, 81, 252

identidades 16, 27, 35, 36, 52, 57, 61, 70, 76, 77, 81, 82, 112-114, 125, 126, 129,

131, 137, 143, 148, 157, 161-163, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 183-185, 187, 192, 193, 195-198, 221, 230, 243, 245, 247, 248, 253, 254, 266, 267, 273, 278, 280, 283, 292, 306, 307, 309, 349, 350

igualdad 27, 47, 66, 123, 125, 141, 172, 178, 181, 192, 197, 201

Ilustración 247, 248, 268

imagen pública 109, 162, 164, 193

imperialismo 123, 132, 142, 159

inclusión 140, 149, 180, 187, 190, 191, 196, 200, 203, 246, 316

indígenas 29, 124, 133, 137, 152, 155, 160, 163, 164, 172, 174, 175, 177, 190, 246 individualización 66, 77, 194

inmigración 19, 125, 163

inmigrantes 96, 97, 99, 102, 107, 115, 124, 130, 135, 138, 154, 155, 164, 172, 174

innovación 81, 108, 114, 116, 181, 231, 262, 282, 286, 319

inteligencia 82, 128, 159, 178, 186, 208, 211, 212, 214-216, 220, 222-224, 318, 320, 321, 323, 326, 328, 329, 332, 333, 344-346, 351, 353, 355

Internet 137, 183

investigación 12, 14, 22, 42, 93, 135, 186, 208, 212, 235, 274, 287, 318-320, 325, 328, 335-338, 349, 351, 353

justicia redistributiva 130, 140, 182

justicia social 115, 172, 181

Kant, Immanuel 236, 237

Kolb, ciclo de aprendizaje de 263

Kress, Gunther 279

laissez-faire 147, 167, 168, 174, 196, 200

latín 233

lengua inglesa 49, 50, 96, 97, 190

lenguaje 22, 67, 82, 86, 149, 156, 162-164, 178, 189, 191, 192, 196, 208, 209, 212-220, 223, 224, 245, 256, 257, 283, 284, 297, 343

lengua nacional 54, 124, 156, 164, 238

liberalismo 128, 248

libros de texto 20, 34, 38, 41, 47, 56, 58, 61, 63, 67, 68, 80, 87, 97, 124, 144, 210, 271, 275, 279, 286, 291, 293, 294, 300-303, 320, 328-330, 338, 344

literatura 191, 235, 238, 244, 247, 252, 297, 324

local 18, 27, 73, 77, 87, 92, 107, 131, 133, 135, 137, 139-141, 143, 146, 149, 155, 184, 190, 199, 230, 258, 286, 290, 345, 348

Locke, John 234, 270

logocentrismo 238, 247

lugar de trabajo 41, 62, 92, 94, 95, 103, 104, 107, 109, 114, 116, 118, 137

Marx, Karl 118, 153, 181

medición del aprendizaje 209, 211, 215, 222, 223, 318, 329, 353

medioambiente 112, 325

medios digitales 70, 190, 311

medios sociales 174, 194, 309, 340

memoria 51, 57, 60, 68, 69, 144, 239, 277, 278, 280, 292, 320, 326, 329, 345, 351,355

memorización 36, 63, 239, 338 mercados 74, 92, 94, 98, 99, 105, 112, 116, 117, 127-132, 142, 143, 190, 194, 195, 235

metacognición 82, 203, 287, 346

método científico 234, 254, 256, 264, 270

mímesis 273, 276-282, 286, 293

modernidad 68, 133, 135, 155, 158, 163, 183, 194, 236, 279, 301

modernismo 246, 247

Montessori, Maria 62, 328

movilidad social 26, 154

multiculturalismo 66, 132, 135, 143, 174, 175, 177

multimodalidad 74, 294

mundos de la vida 148, 149, 151, 167, 180, 193, 195, 196, 198, 201, 203, 259

museos 155, 170

nacionalidad 132, 162, 197

nacionalismo 120, 122-128, 131-135, 141, 143, 144, 162, 174

neoliberalismo 120, 122, 127-131, 133-136, 144-146, 168, 174, 179, 187, 201, 281

neurociencia 212, 220

niños 14, 30, 35, 39, 44, 47-49, 51, 52, 55, 60, 62, 64, 66, 68-70, 72, 84, 86, 98, 120, 121, 124, 126, 135, 156-158, 160, 163, 164, 169, 170, 171, 174, 176, 178, 184, 187, 188, 197, 199, 201, 209, 213, 214, 217, 219, 221, 222, 238, 241, 256, 280, 284, 288, 305, 313, 338, 351

niños salvajes 222

nueva economía 26, 27, 32, 44, 71, 105, 115, 168, 183

nuevos medios 33, 34, 41, 70, 190, 194, 247, 266, 288, 306, 307, 309, 311, 318, 340, 347, 350

operaciones concretas 213 orientación sexual 132, 161, 187, 188, 192, 193, 194

ortografía 39, 57, 69, 320

padres 9, 26, 28, 39, 44, 47, 48, 51, 55, 60, 66, 67, 69, 76, 78, 89, 93, 117, 121, 134, 152, 154-156, 159, 160, 170, 171, 176, 184, 185, 187, 193, 196, 202, 221, 250, 274, 280, 286, 293, 300, 311, 318, 319, 328, 332, 342, 353

Pavlov, Ivan 210, 225

pedagogía 20, 30, 31, 35, 38, 58, 60, 62, 63, 70, 71, 86, 134, 141, 148, 185, 196, 209, 211, 221, 222, 248, 249, 273, 275-278, 280-284, 286-289, 291-293, 296, 297, 299, 307, 309, 316, 318, 326, 328-330, 334, 338-340, 346, 347

pedagogía crítica 134, 248, 249

pedagogía reflexiva 286-289

pedagogía sintética 282-284, 286

pensamiento crítico 265

Piaget, Jean 213-216, 282, 283

Pinker, Stephen 214, 219

pluralismo 36, 51, 114, 120, 122, 135, 136, 139-142, 144, 196, 200

pobreza 27, 72, 99, 146, 168, 169, 181, 183, 199, 331

política 12, 45, 103, 121, 135, 139, 143, 145, 153, 166, 167, 169, 174, 178, 179, 187, 194, 197, 252, 281, 316, 318, 353

portafolio 78, 112, 116, 330

poscolonial 100

posfordismo 92, 93, 100, 103, 105-110, 112, 113, 117, 118, 122, 168, 302

posmodernismo 228, 241, 246-248, 254, 267, 271

postindustrial 100

prejuicio 172

producción en masa 94, 98, 99, 102, 116, 281, 325

profesión docente 9, 11

profesores 18-22, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 39, 41, 42, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 72-78, 80, 85-88, 92, 93, 97, 105, 110, 112, 124, 134, 137, 139, 168, 176, 177, 200, 202, 221, 222, 240, 249, 251, 258, 265, 274, 277, 278, 281, 285, 286, 289, 296, 300-303, 304, 305, 307, 310-312, 315, 318, 320, 324, 328, 331, 332, 334, 336, 337, 339, 340, 344, 347, 349, 351, 352

pruebas estandarizadas 12, 280, 301

psicología 14, 16, 31, 68, 208, 209, 212, 328

Que ningún niño se quede rezagado, ley 330, 332

racionalismo 236, 238, 240, 242, 259, 278

racionalización 259

racismo 125, 131, 159, 167, 172, 174, 181, 186, 187, 201, 246

ratio profesor-alumno 27, 52, 55, 64, 75 raza 36, 77, 132, 148-150, 158-160, 168, 172, 179, 186, 187, 196, 197, 201, 243, 253

razonamiento deductivo 259

recursos 26, 27, 29, 31, 36, 38, 45, 50, 64, 75, 77, 93, 104, 110, 123, 124, 128, 139, 140, 144, 148, 154-156, 162, 170, 175, 178, 181, 182, 191, 196-198, 219, 220, 229, 237, 280, 287, 289, 309-311, 316, 318, 326, 329, 330, 332, 334, 339

refuerzo 208, 210, 211, 223, 224

refugiados 125, 138

relativismo cultural 241, 245-247, 249, 254, 260, 267, 271

relativismo epistemológico 228, 241, 244, 247, 248, 267

religión 29, 51, 61, 132, 166, 167, 174, 178, 192, 195, 197, 233, 240, 242, 244, 248, 268, 269, 270, 278, 293

respuesta condicionada 210 Revolución bolchevique 169 Revolución francesa 123, 258, 322, 323, 326

Rizvi, Fazal 263

rúbricas 325, 333, 339

San Benito 276-278

Scholar (entorno de red) 338-343, 345-347

sexismo 165, 167, 170, 177, 192, 201 sexo 36, 77, 148-150, 155-157, 160, 161, 164-166, 173, 177-179, 184, 187, 188, 193, 194, 196-198, 243, 253

Shakespeare, William 69, 247

silogismo 259

sinestesia 288, 294

socialización 120, 121, 126, 164, 199, 217

sociedad civil 120-123, 127, 131, 135-139, 141, 143-145, 153

sociedad de consumidores 70, 98, 113

Solamente inglés, movimiento 177

solución de problemas 12, 63, 65, 102, 104, 120, 157, 262, 314, 330

Spivak, Gayatri Chakravorty 247

subcultura 194 subjetividad 34, 70, 76, 198, 244, 245, 247, 267, 278, 292

subsidiaridad 137

Sudáfrica 160, 201

suicidio 171, 188

tasas 169, 170, 188

Taylor, Charles 132

Taylor, Frederick Winslow 95, 96, 118

tecnología 18, 27, 34, 38, 72, 81, 89, 92, 94, 101, 107, 114, 115, 164, 247

televisión 70, 131, 174, 183, 185, 194, 244, 288

teoría 18, 20, 21, 32, 42, 82, 103, 123, 124, 128, 130-132, 174, 200, 202, 213-215, 222, 224, 225, 235, 239, 242-244, 257-259, 261, 264, 267, 268, 274, 282, 285, 288, 294, 302, 341, 344

terrorismo 138, 181, 244

trabajo, centros de 15, 32, 35, 79, 97, 99, 102, 103, 114, 120, 136, 137, 169, 195, 281, 304

trabajo industrial 99

valoración 21, 31, 56, 66, 76, 89, 141, 247, 250, 274, 288, 289, 303, 309, 316, 318-322, 325-327, 329-333, 335, 337-348, 351, 352

valoración formativa 288, 319, 332, 343, 344, 348, 351

valores 18, 51, 76, 77, 86, 89, 98, 102, 103, 105, 108-110, 113, 115, 117, 128, 133, 140, 143, 144, 148, 150, 163, 167, 170-172, 230, 304, 310

vídeo 75, 82, 281, 314, 344

videojuegos 35, 70, 171, 288, 306, 307

Vietnam 129, 169, 181

violencia 169, 181, 184, 244

Vygotsky, Lev 217-219, 221, 256, 283, 287

Weber, Max 153

zona de desarrollo próximo 221, 287

Índice

Introducción

El arte de enseñar y la ciencia de la educación

El significado de ciencia

La disciplina interdisciplinar

La disciplina metadisciplinar

La educación es la nueva filosofía

Hacia un «nuevo aprendizaje»

La profesión flexible

Nuevos alumnos y nuevos profesores

Cómo está organizada esta obra

Relato guía

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Materiales suplementarios en la web

Parte A. Introducción: cambiar la educación

Capítulo 1. El nuevo aprendizaje

Visión general

Ser educadores en unos «tiempos interesantes»

La crisis de recursos

Aprendizaje y educación

Educación es aprender mediante diseño

¿Qué es lo «nuevo» en el «nuevo aprendizaje»?

Dimensión 1: la importancia social de la educación

Dimensión 2: los espacios institucionales del aprendizaje

Dimensión 3: las herramientas del aprendizaje

Dimensión 4: los resultados del aprendizaje

Dimensión 5: el equilibrio en el protagonismo de la acción

Dimensión 6: la significación de las diferencias entre los que aprenden

Dimensión 7: la relación entre lo nuevo y lo viejo

Dimensión 8: el rol profesional del profesor

Diseños para futuros sociales

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

¿Hacia dónde se dirige la educación?

La perspectiva de los padres

Datos educativos

Definir la sociedad del conocimiento

El arte y la ciencia de la educación

El contraste entre el aprendizaje y la educación

Análisis de las escuelas públicas y privadas

La política de la educación

Contar con una cualificación en educación

¿Qué nos podría deparar el futuro?

Capítulo 2. La vida en las escuelas

Visión general

Pensar por medio de paradigmas

Educación didáctica: el pasado moderno

Dimensión 1: lo arquitectónico

Dimensión 2: lo discursivo

Dimensión 3: lo intersubjetivo

Dimensión 4: lo sociocultural

Dimensión 5: lo patrimonial

Dimensión 6: lo epistemológico

Dimensión 7: lo pedagógico

Dimensión 8: lo moral

Educación auténtica: tiempos más recientes

Dimensión 1: lo arquitectónico

Dimensión 2: lo discursivo

Dimensión 3: lo intersubjetivo

Dimensión 4: lo sociocultural

Dimensión 5: lo patrimonial

Dimensión 6: lo epistemológico

Dimensión 7: lo pedagógico

Dimensión 8: lo moral

Los legados de la educación auténtica

Educación transformadora: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: lo arquitectónico

Dimensión 2: lo discursivo

Dimensión 3: lo intersubjetivo

Dimensión 4: lo sociocultural

Dimensión 5: lo patrimonial

Dimensión 6: lo epistemológico

Dimensión 7: lo pedagógico

Dimensión 8: lo moral

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Cambios en la educación

La educación en la actualidad

El arte y la ciencia de la educación

Dimensiones de la educación

Maneras de enseñar y de aprender: didáctica, auténtica y transformadora

Paradigmas de la docencia: vieja, en transición, nueva

La vida en las escuelas

El futuro del aprendizaje

Parte B. Contextos: cambiar las condiciones del aprendizaje

Capítulo 3. Aprender para el trabajo

Visión general

Trabajo y educación

Fordismo: el pasado moderno

Dimensión 1: tecnología

Dimensión 2: dirección

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

Dimensión 4: mercados y sociedad

Posfordismo: tiempos más recientes

Dimensión 1: tecnología

Dimensión 2: dirección

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

Dimensión 4: mercados y sociedad

Diversidad productiva: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: tecnología

Dimensión 2: dirección

Dimensión 3: competencias y educación de los trabajadores

Dimensión 4: mercados y sociedad

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Los fines de la educación

Cambiando la forma de trabajar en la escuela

Tipos de organización escolar

Trabajo y educación: las interconexiones

Herramientas para el aprendizaje

Debate sobre el trabajo

Ser un trabajador

Los futuros del trabajo

Capítulo 4. Aprender educación cívica

Visión general

Ciudadanía y educación

Nacionalismo: el pasado moderno

Dimensión 1: el poder del Estado

Dimensión 2: los servicios públicos

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

Neoliberalismo: tiempos más recientes

Dimensión 1: el poder del Estado

Dimensión 2: los servicios públicos

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

Pluralismo cívico: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: el poder del Estado

Dimensión 2: los servicios públicos

Dimensión 3: el sentido de pertenencia y la ciudadanía

Dimensión 4: el aprendizaje del civismo

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Tu relato de la nación

Tiempos cambiantes, relato cambiante de la nación

Hablando de ciudadanía

Cartografía del poder

Ciudadanía múltiple

Estados de gran tamaño

Estados de menor tamaño

¿Estados grandes o pequeños?

Comprender el neoliberalismo de hoy en día

Imaginar el futuro

Capítulo 5. Las diferencias de personalidad de los que aprenden

Visión general

La importancia de las diferencias de quienes aprenden y las fuentes de la personalidad

De la exclusión a la asimilación: el pasado moderno

Dimensión 1: condiciones materiales

Dimensión 2: atributos corporales

Dimensión 3: diferencias simbólicas

Reconocimiento: tiempos más recientes

Dimensión 1: condiciones materiales

Dimensión 2: atributos corporales

Dimensión 3: diferencias simbólicas

Inclusión: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: condiciones materiales

Dimensión 2: atributos corporales

Dimensión 3: atributos simbólicos

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Una lectura de las diferencias

Aprendizaje e identidad

Investigar la socialización

Investigar los resultados sociales

Investigar las prácticas educativas

Definir los conceptos clave de la diversidad

Diferencias de los que aprenden en el aula

Teorizar sobre la diversidad

Diversidad y desigualdad

Analizar los supuestos implícitos

Hacer trabajar a la diversidad

Críticar la discriminación

Lecturas críticas de la escuela

Paradigmas de la diversidad

Pedagogía y currículo en la práctica

Desarrollar prácticas inclusivas:

Prácticas de la diversidad en las escuelas

Bosquejo de metas inclusivas

Parte C. Respuestas: formas de aprender y de enseñar

Capítulo 6. La naturaleza del aprendizaje

Visión general

Aprendizaje

Conductismo: el pasado moderno

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Dimensión 4: medición del aprendizaje

Desarrollo cerebral y constructivismo: tiempos más recientes

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Dimensión 4: la medición del aprendizaje

Cognitivismo social: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: los procesos de aprendizaje

Dimensión 2: las fuentes de la capacidad

Dimensión 3: la infraestructura para el aprendizaje

Dimensión 4: la medida del aprendizaje

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Tus vivencias sobre la inteligencia

Cómo entiende la gente la inteligencia

Conocimientos básicos sobre el cerebro (1)

Conocimientos básicos sobre el cerebro (2)

El mecanismo conductista del aprendizaje

Conexiones entre el aprendizaje y la cultura y la lengua

De la teoría a la práctica (1)

De la teoría a la práctica (2)

Capítulo 7. Conocimiento y aprendizaje

Visión general

Las conexiones entre conocer y aprender

Conocimiento comprometido: el pasado moderno

Dimensión 1: maneras de conocer

Dimensión 2: maneras de aprender

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Relativismo del conocimiento: tiempos más recientes

Dimensión 1: maneras de conocer

Dimensión 2: maneras de aprender

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Repertorios de conocimiento: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: maneras de conocer

Dimensión 2: maneras de aprender

Dimensión 3: lugares de aprendizaje

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Buscar diferentes maneras de conocer

Explorar otras formas de conocer

Conceptos del conocimiento

Principios del conocimiento

Desenmarañar las maneras de conocer

Someter a crítica las maneras de conocer

El conocimiento en la escuela (1)

El conocimiento en la escuela (2)

Capítulo 8. Pedagogía y currículo

Visión general

Los diseños de la educación

Mímesis: el pasado moderno

Dimensión 1: pedagogía

Dimensión 2: currículo

Síntesis: tiempos más recientes

Dimensión 1: pedagogía

Dimensión 2: currículo

Reflexividad: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: pedagogía

Dimensión 2: currículo

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Tus maneras de conocer

Diferentes planteamientos de la educación

Traducción de la jerga educativa profesional

Analizar diferentes tipos de pedagogía

Pedagogía y currículo en la práctica

Redacta un recurso curricular

Capítulo 9. Las comunidades de aprendizaje en acción

Visión general

Aprendizaje formal e informal

Educación burocrática: el pasado moderno

Dimensión 1: gestión de la clase

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

Educación autogestionada: tiempos más recientes

Dimensión 1: gestión de la clase

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

Educación colaborativa: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: gestión de la clase

Dimensión 2: planificación y evaluación del currículo

Dimensión 3: liderazgo y dirección educativos

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

¿Cómo has aprendido?

Gestión del aula

Conceptos de aprendizaje y educación

El profesor como profesional colaborador

Algunas preguntas fundamentales sobre la escuela

Gestión del aprendizaje del alumno

Tecnología en el aprendizaje

Una escuela para el futuro

Capítulo 10. Medición del aprendizaje

Visión general

Valoración, evaluación e investigación educativas

Pruebas de inteligencia y de memoria: el pasado moderno

Dimensión 1: valoración

Dimensión 2: evaluación

Dimensión 3: investigación

Medición por estándares: tiempos más recientes

Dimensión 1: valoración

Dimensión 2: evaluación

Dimensión 3: investigación

Feedback sinérgico: hacia un nuevo aprendizaje

Dimensión 1: valoración

Dimensión 2: evaluación

Dimensión 3: investigación

Mirar hacia adelante: elementos de una ciencia de la educación

Cuadro resumen

Palabras clave

Procesos de conocimiento

Tiempo de exámenes

Deconstruir la evaluación

Tipos y fines de la valoración

Estándares educativos

Examinar los propios exámenes

Medición del aprendizaje

Resumen de toda la obra

Referencias

Índice temático

NUEVO APRENDIZAJE
Elementos de una ciencia de la educación

En *Nuevo aprendizaje* los reconocidos autores Mary Kalantzis y Bill Cope exploran los debates y los desafíos contemporáneos en torno a la educación. En este momento de dramático cambio social, la educación representa posibilidades y oportunidades muy significativas. Escrito en un estilo accesible y ágil, la obra pone la lupa sobre los estudiantes y sus entornos de aprendizaje y reflexiona sobre cómo las escuelas pueden preparar a sus alumnos para el futuro.

Por medio de ilustrativos ejemplos de actuaciones en el aula, este libro logra un equilibrio entre los conocimientos teóricos y sus aplicaciones prácticas. Tanto el libro en papel como su sitio web complementario, newlearningonline.com, incluyen una amplia cobertura de la psicología educativa y las perspectivas de la ciencia cognitiva, el uso de la evaluación en la educación y el desarrollo de planes de estudios en todo el mundo.

Nuevo aprendizaje constituye un recurso inspirador e integral para los profesores en activo, así como para los que están en la fase de preparación para incorporarse al mundo de la docencia.

Mary Kalantzis es decana de la Facultad de Educación y profesora del Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de Illinois.

Bill Cope es profesor investigador del Departamento de Política Educativa, Organización y Liderazgo de la Universidad de Illinois.

RECURSOS EDUCATIVOS

Octaedro Editorial